



Patrícia Alexandra  
Costa Gamito

Nº 100139010

## **“O processo de vinculação e de adaptação na creche e no jardim-de-infância”**

O bem-estar e a felicidade das crianças nas instituições de educação de infância

Mestrado em Educação Pré-Escolar

## **Relatório de Estágio**

(Versão definitiva)

Dezembro de 2013

**Júri constituído por:**

Professora Doutora Maria Isabel de Chagas Henriques de Jesus (Presidente)

Professora Doutora Ana Francisca da Silva Moura (Arguente)

Professor Doutor Augusto Luís de Brito Henriques Pinheiro (Orientador)

## **Agradecimentos**

A realização deste relatório de estágio, não teria sido possível sem o apoio e incentivo dos que me acompanharam nesta caminhada. Foram algumas pessoas que amavelmente colaboraram e cooperaram direta e indiretamente neste trabalho, as quais gostava de enunciar e a quem gostava de agradecer.

Ao Professor Doutor Augusto Pinheiro pela sabedoria, orientação, disponibilidade, apoio e incentivo na concretização deste trabalho, bem como pelas sugestões e correções para a sua melhoria e enriquecimento.

Às crianças com as quais estagiei, especialmente àquelas que deram sentido a este meu relatório de estágio, assim como às educadoras cooperantes e auxiliares de sala com as quais estagiei, pela disponibilidade e atenção que me atribuíram, e pela colaboração e informações prestadas.

Aos meus pais, pelo estímulo, apoio permanente, esforço e sacrifícios de uma vida inteira, mas principalmente à minha mãe, pois sem ela nada disto seria possível.

À minha colega e amiga Rita, obrigada por me teres acompanhado e apoiado nesta longa e difícil jornada, e pelo teu incentivo nestes últimos passos para o final.

A todos os que não nomeio aqui mas que ao longo da minha vida (e não só da elaboração deste trabalho) contribuíram direta e indiretamente, para ser quem sou hoje, pessoal e academicamente.

## Resumo

O presente trabalho insere-se no âmbito do estudo da vinculação na creche e no jardim-de-infância, visando compreender a dinâmica da vinculação no processo de adaptação das crianças aos novos contextos educativos. Atualmente considera-se que as instituições de educação de infância desempenham um importante papel no bem-estar e felicidade das crianças. Este estudo procurou analisar em que medida a equipa pedagógica pode agir de maneira a suavizar a separação da criança e dos seus pais, ou seja, de que modo é que a criança é incluída no contexto de forma a facilitar a sua adaptação aos contextos de creche e de jardim-de-infância, e ainda pretende discernir que modalidades poderão ser utilizadas para que as crianças e as suas famílias se sintam felizes e seguras nas instituições educativas.

No que diz respeito aos aspetos metodológicos, para a realização deste trabalho foi utilizado o paradigma interpretativo e os métodos qualitativos. A informação foi obtida através de observação, da análise documental, das notas de campo, de fotografias e de registos de conversas formais e informais estabelecidas com as educadoras cooperantes.

As principais conclusões deste trabalho apontam para a importância de uma boa intervenção por parte da equipa pedagógica, para amenizar o sofrimento da criança ao separar-se dos pais, e ao mesmo tempo facilitar a sua adaptação e contribuir para que se sinta segura e feliz na instituição educativa onde está inserida.

**Palavras-Chave:** vinculação; adaptação; separação dos pais; bem-estar; felicidade; experiência transicional.

## **Abstract**

This work is embedded in the study of the attachment in the nursery and kindergarten in order to understand the dynamics of attachment in the process of children's adaptation to the new educational contexts. Currently, it is considered that the institutions of childhood education play an important role in the children's welfare and happiness. This study also sought to examine the extent to which the teaching team can act so as to soften the separation of children and their parents, that is, how the child is included in the context in order to facilitate the adaptation to the contexts of the nursery and kindergarten. It still intends to discern what methods can be used so that children and their families feel happy and secure in the educational institutions.

With regard to methodological aspects, this work was performed using the interpretive paradigm and qualitative methods. The information was obtained through observation, document analysis, field notes, photographs, and records of formal and informal conversations with the cooperating teachers.

The main findings of this study point to the importance of a good intervention by the teaching team in order to soothe the child's suffering, separated from the parents, and at the same time facilitate the adaptation and contribute to the child's safety and happiness in the educational institution where he or she is inserted.

**Key words:** attachment; adaptation; separation from parents; welfare; happiness; transitional experience.

## Índice

Introdução .....	8
Capítulo I- Enquadramento teórico .....	13
1. A Teoria da Vinculação: A história e as personagens .....	14
2. Os conceitos - chave da teoria da vinculação.....	24
2.1 Comportamentos de vinculação .....	24
2.2 Figura de vinculação.....	25
2.3 Relação de vinculação .....	26
2.4 Sistema de vinculação.....	26
2.5 Laço de vinculação .....	27
2.6 Emoção .....	28
2.7 Base de segurança .....	28
2.8 Capacidade para responder .....	29
2.9 Angústia.....	29
2.10 Cólera.....	29
2.11 Tristeza .....	30
2.12 Redirecionamento.....	30
3. A vinculação .....	30
3.1 A vinculação intra-uterina.....	31
3.2 A Vinculação na Infância.....	33
4. Separação e adaptação à creche e ao jardim-de-infância.....	36
5. Os objetos transicionais .....	43
Capítulo II - Aspetos metodológicos .....	49
1. Os contextos de estudo .....	51
1.1 Valência de creche.....	51
1.2 Valência de Jardim-de-Infância.....	52

## Relatório de Estágio

2. Metodologia .....	54
2.1. Técnicas e instrumentos de recolha de informação .....	58
3. Processo de análise das informações recolhidas .....	65
Capítulo 3 - Apresentação e interpretação da intervenção .....	68
1. Apresentação do contexto de creche .....	70
1.1 Análise da adaptação das crianças recém chegadas .....	71
2. Apresentação do contexto de jardim-de-infância.....	84
2.1 Apresentação e análise do caso da Quel .....	86
2.2 Apresentação e Análise do caso do Tavo.....	95
3. Modalidades de intervenção face às situações da separação da criança e dos pais .....	103
3.1 Conhecer cada criança individualmente .....	103
3.3.2 Facilitar a adaptação nos primeiros contactos com os contextos educativos .....	104
3.3 Estabelecer uma boa relação com as famílias .....	105
3.4 Procedimentos que facilitam a colaboração das famílias.....	107
3.5 Criar uma relação de afeto e confiança com as crianças.....	110
3.6 Acompanhar e facilitar a transição das crianças para os níveis de ensino subsequentes .....	112
4. Modalidades a utilizar para o bem-estar das crianças nas instituições educativas.....	113
4.1 Organização do espaço .....	115
4.2 Organização do tempo .....	117
4.3 Um clima pedagógico harmonioso .....	120
Capítulo IV - Considerações Globais .....	127
Referências Bibliográficas .....	135
Anexos.....	150

# Introdução

O presente relatório relaciona-se com o processo de vinculação na creche e jardim-de-infância.

Este tema surgiu a partir das observações realizadas nos estágios efetuados em creche e em jardim-de-infância no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar.

A teoria da vinculação visa a compreensão do fenómeno em que o ser humano estabelece uma relação afetiva particularmente intensa com outro ser da mesma espécie. É importante que o educador de infância conheça e compreenda este conceito, de modo a agir da melhor forma na sua prática, tanto com as crianças como com os seus pais.

Com este relatório de estágio, é minha intenção aprofundar o conhecimento sobre as relações de vinculação que vão surgindo ao longo da vida, uma vez que, inicialmente pensava-se que a vinculação estava exclusivamente ligada às crianças. No entanto, hoje em dia sabe-se que é um processo contínuo ao longo da vida dos seres humanos. É importante referir que para atingir o bem-estar, o ser humano necessita de criar e de manter relações de proximidade e afetividade com os outros, em qualquer idade em que se encontre.

Ao longo do estágio realizado numa instituição particular com fins lucrativos na valência de creche (sala dos 2-3 anos), chamou-me particularmente a atenção o facto de na sala onde estagiei, existirem várias crianças que tinham um objeto de transição, existindo dois casos de duas crianças que recorriam muito frequentemente aos seus objetos, levando-os para todo o lado, não querendo de forma alguma separarem-se deles. Ao presenciar estas situações, interessei-me por este aspeto. Surgiram-me algumas dúvidas, nomeadamente as que se referem ao modo como um educador deve agir nestas situações, por exemplo: será que deve deixar a criança andar sempre com o seu objeto de transição? Será que deve insistir para que a criança vá guardar o seu brinquedo na mochila? Depois de ler alguns artigos sobre a experiência transicional (Winnicott, 1975; Leonardo, 1992), o meu interesse por esta temática aumentou, e por



isso, fui falar com o orientador do meu relatório de estágio e perguntei-lhe se seria um bom tema para o meu trabalho, ao que me respondeu que era um assunto interessante para ser estudado. No entanto, sugeriu-me que reformulasse o tema para que se tornasse mais abrangente. Depois de pensar no assunto, surgiu-me a ideia do seguinte tema: “O processo de separação/adaptação à creche e ao jardim-de-infância”.

Segundo Bowlby, referido por Montagner, o comportamento de vinculação é “todo o comportamento do recém-nascido que tem como consequência e como função criar e manter a proximidade ou o contacto com a mãe, ou a pessoa que a substitua (...)” (1993: 23), ou seja, a vinculação é resultante da necessidade que, desde o nascimento, todos os seres humanos sentem de estabelecer um relacionamento emocional e afetivo com outros seres da mesma espécie.

Considero importante começar por estudar a vinculação materna, quando o bebé ainda está no ventre da sua mãe, pois já durante a gravidez se estabelece uma relação de vinculação entre a mãe e o bebé, que se intensifica quando este nasce. Geralmente a mãe é a primeira pessoa com que o bebé estabelece uma relação de vinculação, e à medida que vai crescendo, vai estabelecendo ligações emocionais com outras pessoas, pai, avós, tios, educador, colegas, etc. (cf. Schmid e Argimon, 2009).

Pretendo também discorrer sobre a fase em que a criança é levada a separar-se dos seus familiares e a adaptar-se a um ambiente novo, com pessoas que não conhece, como acontece na creche/ama ou no jardim-de-infância. A criança passa assim pelo denominado processo de separação/adaptação, durante o qual todas as crianças sofrem (umas mais do que outras), dependendo de cada caso, porque todas elas são diferentes e não reagem da mesma forma a este processo. Algumas crianças conseguem adaptar-se facilmente; já outras fazem uma adaptação mais lenta e difícil, tendo todas elas a necessidade de se apegarem a algum objeto (brinquedo, manta, fralda, chupeta, etc.) que trazem de casa para se sentirem confortadas. Como os pais não estão presentes, a criança tenta retirar daquele objeto o sentimento de segurança que experiencia quando está com eles, sentindo-se assim mais segura (cf. Leonardo, 1992).

Também pretendo analisar os casos de duas crianças, com as quais tive oportunidade de me relacionar no segundo estágio, mais propriamente num jardim-de-infância da rede pública (sala dos 5-6 anos). O primeiro caso refere-se a uma criança que, talvez por ter sido demasiado protegida pela família devido a uma doença grave (tumor encefálico), teve sérios problemas de integração no grupo e o segundo caso reporta-se a uma criança que, tudo leva a crer, tem problemas graves de vinculação.

Para além do que acima foi exposto, considero importante fazer referência ao processo de vinculação que ocorre durante toda a vida, uma vez que, os padrões de vinculação construídos na infância emergem como suporte para a construção da vinculação ao longo de toda a nossa vida, e a qualidade das relações estabelecidas precocemente com as pessoas mais significativas (pais, familiares), garantem a segurança pessoal na adaptação psicossocial para a construção da vinculação com pessoas fora do ciclo familiar (cf. Soares, 2009).

A escolha do tema decorreu do facto de ao longo dos estágios, ter sentido necessidade de saber mais sobre a vinculação na infância e sobre a vinculação ao longo da vida.

Quando uma criança começa a frequentar uma instituição educativa, seja creche ou jardim-de-infância, vai ser confrontada com novas situações, tais como: a separação da figura de vinculação e a adaptação a um contexto educativo, onde as situações e as provações sociais, no que diz respeito às relações, são significativamente diferentes das relações já conhecidas com os familiares (cf. Vaughn & Korth, 2001). Por seu lado, referindo-se a Bowlby, Veríssimo (1995: 145) sublinha que,

“a relação de vinculação entre a mãe e a criança orienta todas as relações futuras da criança, influenciando o seu desenvolvimento quer social quer cognitivo. No entanto, embora a criança primeiramente estabeleça uma relação de vinculação com a mãe, esta ao longo da sua vida irá estabelecer várias relações de vinculação com as mais variadas pessoas”.

Durante a adaptação ao novo contexto, é deveras importante a relação que a criança vai criar com a equipa pedagógica, bem como com as restantes crianças; no entanto, o

processo de adaptação das crianças é influenciado quer pelo tipo de vinculação que estabeleceu com a mãe ou mãe substituta, quer pela sua própria capacidade de adaptação.

Como referi anteriormente, com a elaboração deste trabalho, pretendo fazer uma abordagem acerca da vinculação desde que o bebé ainda se encontra no ventre da sua mãe, passando pela fase delicada em que a criança tem que se separar dos pais para passar a frequentar uma instituição educativa. Neste capítulo, pretendo compreender como se deve agir num momento tão delicado como é o da adaptação da criança a um novo ambiente, com pessoas novas e objetos desconhecidos. Este processo de separação acaba por também ser bastante difícil para os pais, e cabe ao educador saber lidar com a situação.

No que diz respeito à situação/problema, o meu objetivo é compreender como se adaptaram as crianças que frequentavam pela primeira vez a instituição (no contexto de estágio em creche), e que tipo de intervenção houve por parte da equipa pedagógica, para facilitar essas mesmas adaptações. Posteriormente, analisarei e refletirei sobre os modos como as equipas pedagógicas procederam de maneira a proporcionar às crianças as condições propícias a uma boa adaptação e integração no grupo e na instituição.

Para além disso, também pretendo analisar os casos das crianças que referi anteriormente, por considerar interessante abordar as implicações que decorrem nas suas vidas devido aos seus eventuais problemas de vinculação. Procuro evidenciar a importância e os benefícios da cooperação entre a educadora e as respetivas famílias para ajudar as crianças a superarem os seus problemas de vinculação e assim contribuir para o seu sucesso educativo, no sentido de encontrar soluções e de criar estratégias para minorar o seu sofrimento. Durante os estágios, tive oportunidade de falar com a educadora cooperante sobre os casos referidos e compreender quais as estratégias que tencionava utilizar perante estas situações complexas.

Resumidamente, posso formular as intencionalidades últimas deste estudo através da seguinte questão de investigação-ação:

*De que forma a equipa pedagógica pode agir de maneira a suavizar a separação da criança e dos seus pais, contribuindo para a sua adaptação aos contextos de creche e jardim-de-infância?*

Para a realização deste trabalho elaborei uma pesquisa qualitativa, posicionando-me criticamente quando necessário e analisando os acontecimentos da prática educativa observada nos estágios em contexto de creche e de jardim-de-infância, visando compreender as eventuais falhas e os problemas encontrados e tentando refletir sobre a realidade educativa observada.

No que diz respeito à organização geral do trabalho, num capítulo inicial denominado quadro teórico de referência, exponho diferentes ideias e conceitos, tendo por base várias referências bibliográficas que informam o tema escolhido.

No segundo capítulo é feita a explicitação da metodologia, onde refiro o paradigma utilizado e onde descrevo de forma sucinta os contextos em que estagiei. Faço também a descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha e de análise da informação, bem como dos dispositivos e procedimentos de intervenção.

De seguida, no terceiro capítulo, apresento e interpreto a intervenção e os atos pedagógicos, ilustrando-os com casos concretos.

Por fim, nas considerações globais relaciono de forma integrada as várias vertentes de intervenção, destacando as dificuldades com que me deparei e os procedimentos utilizados para as superar.

# **Capitulo I- Enquadramento teórico**

## **1. A Teoria da Vinculação: a história e as personagens**

Segundo Montagner (1993), a ciência pouco ou nada se interessava pelos primeiros meses da vida humana, a não ser a partir do momento em que as crianças adquiriam a capacidade de comunicar. Ao longo dos tempos, as investigações demonstraram que até mesmo as crianças recém-nascidas comunicam, pois apesar da imaturidade do cérebro e dos sistemas sensoriais, elas reproduzem e recebem mensagens e reconhecem pessoas e coisas.

De acordo com o mesmo autor,

“logo após o nascimento, ela sente, vê, escuta e reage: ela aprende. Este complexo mundo de vozes, odores, calor e presenças que constitui a sua primeira aquisição, foi, até uma data recente, considerado de pouco interesse. Todavia, torna-se cada vez mais evidente que deste novelo original de informações se tecem os primeiros vínculos, admiravelmente precoces, que ligam a criança à mãe e, posteriormente, todo o desenvolvimento do bebê” (1993: 7).

Foi depois da Segunda Guerra Mundial que se começou a dar mais importância à questão da perda e da separação na infância, bem como os seus efeitos sobre o desenvolvimento das crianças. Isto porque, pela primeira vez na história da humanidade a guerra não poupou as populações civis e também teve por alvo mulheres e crianças. Como consequência da guerra, muitas crianças perderam os seus progenitores, e desta forma verificaram-se os efeitos da separação precoce no seu desenvolvimento (cf. Guedeney & Guedeney 2004).

O conceito de vinculação surgiu através de John Bowlby, um médico psiquiatra e psicanalista inglês, que teve um papel preponderante na conceção das ligações emocionais entre pais e filhos.

De acordo com Oliveira e Marques (s. d.), Bowlby iniciou os seus estudos com crianças que sofreram variadas carências afetivas, de forma a dissertar sobre a rutura da relação de vinculação. Os efeitos da privação de cuidados parentais, despertou a atenção de Bowlby quando este fez voluntariado num internato de crianças e jovens problemáticos, em que suspeitava que esses problemas fossem provenientes de experiências bastante conturbadas sucedidas na infância. Sabendo da importância da relação precoce da criança com a sua família no desenvolvimento do seu carácter, Bowlby decidiu especializar-se em psiquiatria infantil. (cf. Oliveira e Marques, s. d.).

Segundo Soares (2009) Bowlby, desde bastante cedo se interessou pela transmissão intergeracional das relações de vinculação e pensou que seria possível ajudar as crianças, ajudando os pais. Ele próprio com uma história de vida assinalada pela privação de cuidados parentais, caracterizando-se como um indivíduo socialmente isolado e emocionalmente retraído, encontrou histórias de vida idênticas à sua, quando mais tarde trabalhou no Child Guidance Center, as quais foram alvo de reflexão teórica nos seus primeiros escritos (cf. Soares, 2009).

Bowlby defendia que para a criança ter um desenvolvimento emocional favorável seria fulcral a existência de uma relação continuada com a sua mãe (ou mãe substituta), e como tal pensou que seria necessária uma explicação teórica para elucidar os seguintes aspetos: a) o facto de a criança ficar angustiada com a separação da mãe; b) o facto de a criança ficar apreensiva quando volta a casa, com receio de uma nova separação; c) que processos psicológicos explicariam essa angústia e a desvinculação; d) quais as características desse vínculo que une a mãe à criança (cf. Salvaterra, 2007).

Segundo a mesma autora, naquela época, as únicas explicações que existiam para este fenómeno seriam provenientes das posições clássicas da teoria psicanalítica de então e da teoria da aprendizagem social, que sustentavam a ideia de que a criança criava uma ligação forte com a mãe, pois era ela que a amamentava, e ao ser satisfeita, essa necessidade (fome) fazia com que a criança encarasse a mãe como a sua pessoa favorita. No entanto, Bowlby considerava esta posição infundada por variadas razões, tais como: mesmo sem fome os bebés choram, e muitas vezes acalmam-se apenas com o contacto físico; as crianças conseguem criar uma ligação consistente com as mães que

as rejeitam, que descuram das suas obrigações, que as tratam mal e que não satisfazem as suas necessidades; as crianças que crescem em instituições com outras crianças, e que não têm um contacto constante com um adulto específico, criam ligações fortes com essas mesmas crianças e até com objetos inanimados como mantas, bonecos, almofadas etc, com os quais estão frequentemente em contacto; basta observar a interação entre a mãe e o bebé para compreender a importância dos aspetos da comunicação que nada têm a ver com a satisfação das necessidades; mesmo as crianças que têm as suas necessidades físicas satisfeitas, ao passarem por separações, perdas ou por tratamentos emocionais desadequados adquirem perturbações comportamentais; e por fim, estas perturbações também surgem se o prestador de cuidados da criança é substituído frequentemente, o que evidencia a necessidade de uma relação estável (cf. Salvaterra, 2007).

Em 1951, Bowlby interessou-se pelos estudos de Lorenz (etólogo austríaco) com animais, nomeadamente gansos e patos. Salvaterra (2007) refere que Bowlby tinha esperança de que as investigações de Lorenz pudessem ajudar a explicar o processo de vinculação no ser humano. Segundo Montagner (1993), nos seus estudos Lorenz falava sobre a *impregnação (imprinting)* em gansos e noutras aves, que é a forma inata e/ou instintiva de aprendizagem, segundo a qual as crias de certas espécies seguem e se vinculam à progenitora. O que nestes estudos chamou a atenção de Bowlby foi o facto de se comprovar que se criavam laços fortes com a mãe ao longo dos primeiros dias, sem haver alguma ligação com a alimentação, existindo apenas o contacto da cria com a mãe. De acordo com Bowlby (1989, in Salvaterra, 2007), o estabelecimento da ligação da criança às pessoas mais próximas dela, acontece também a partir de uma combinação de comportamentos inatos e próprios da espécie, como o chupar, agarrar, seguir, sorrir e chorar, assim como nas outras espécies animais, estes comportamentos têm determinados objetivos, e desencadeiam comportamentos nos prestadores de cuidados.

Existe uma propensão para os comportamentos de vinculação serem dirigidos a uma pessoa em particular. Segundo Portugal,

“Bowlby propõe o termo monotopia para indicar a predisposição dos indivíduos para a formação de uma relação primária com uma única figura materna. O



estabelecimento dessa relação desenvolve-se antes de qualquer outra relação e permanece como sendo a mais importante durante bastante tempo.” (1998: 60).

Isto não significa que os comportamentos de vinculação não sejam dirigidos também a outras pessoas, o que acontece é que se cria uma ordenação de preferências.

Também Harlow (psicólogo e etólogo norte americano) testou e confirmou a teoria de que os bebês das mais variadas espécies desenvolvem uma relação especial com a progenitora não apenas devido à prestação de cuidados. Com a sua experiência com macacos *rhesus* bebês que preferiam visivelmente a “mãe” mais confortável (que era feita de armação de arame forrada com pano felpudo e macio, enquanto que a outra era feita apenas de armação de arame), independentemente de qual delas continha a comida (cf. Montagner, 1993). Segundo o mesmo autor, ao sentirem medo os macacos refugiavam-se na “mãe” macia, assim como fariam com as suas progenitoras. É de referir que este comportamento nunca acontecia com a “mãe” de arame, mesmo com macacos criados apenas na sua presença.

Com a sua equipa Bowlby documentou os danos funestos na criança separada dos seus pais quando internada no hospital, invocando a necessidade da criança ser visitada pela mãe (ou mãe substituta) diariamente, levando para a agenda sócio - política da altura a polémica do exercício dos cuidados de saúde nos serviços hospitalares de pediatria, incompatíveis com o bom desenvolvimento e bem-estar da criança (cf. Soares, 2009).

Durante os seus estudos e investigações Bowlby verificou que as crianças desprovidas de cuidados maternos tendiam a tornar-se jovens “vazios de afeto” e consequentemente adultos emocionalmente frios, superficiais nos seus relacionamentos, com comportamentos hostis e com tendências antissociais. Segundo Soares “A vinculação ultrapassa o indivíduo e enraíza-se na espécie humana, por isso, qualquer ataque à sua viabilização põe em perigo a existência do nosso ser” (idem, 2009: 20).

Nos seus trabalhos, Bowlby deu ênfase ao vínculo entre a criança e a figura materna, prevenindo para os riscos da quebra do mesmo. Estas suas ideias punham em

causa muitas práticas de lidar com crianças nas mais variadas instituições, explicando aos profissionais que quase tão importante como os cuidados das necessidades físicas, são os cuidados emocionais a ter para com as crianças.

Através de uma investigação e respetivas observações, John Bowlby e o seu colega James Robertson (que realizava observações de crianças hospitalizadas) conseguiram identificar uma sequência de comportamentos de crianças em reposta a longas separações das figuras parentais. Soares (2009) aponta que esta sequência é constituída por três fases: protesto, desespero e desvinculação, sendo que o tempo de transição de uma fase para a outra depende de cada caso, podendo também existir alternâncias entre as diferentes fases. Na fase do protesto (1ª fase), a criança demonstra uma grande perturbação pela ausência da mãe, procurando por esta, e recusando a aproximação de outras pessoas; na fase do desespero (2ª fase), a criança continua a evidenciar-se afetada pelo afastamento da mãe, tendo um semblante desanimado, uma atitude passiva, e mostrando-se pouco interessada no meio que a envolve; já na fase da desvinculação (3ª fase), a criança começa a “acordar” da apatia em que esteve envolvida e começa a aceitar a aproximação de outras pessoas.

Todavia, caso a figura materna volte e a criança se encontre já na terceira fase, esta pode não reconhecer a mãe e até mesmo evitá-la, como se de uma estranha se tratasse. As crianças, ao passarem pela perda da figura de vinculação têm tendência, para cada vez menos se envolverem em relações afetivas, e cada vez mais se centrarem em si e nos objetos, mantendo uma convivência aparente com as pessoas que a rodeiam, uma vez que o outro deixou de ser uma fonte de interesse (cf. Soares, 2009). Este estudo de observação veio comprovar que as consequências das separações duram para além do tempo de separação e que mesmo as ausências curtas (apenas de dias) têm as suas consequências, durante relativamente pouco tempo. Já as separações longas trazem consequências crónicas no que diz respeito ao desenvolvimento da personalidade, principalmente em construir relações fortes.

Por seu lado, Montagner expõe da seguinte forma a descoberta de Bowlby: “segundo Bowlby a vinculação é um sistema primário específico, isto é, está presente a partir do nascimento com características próprias da espécie” (Montagner, 1993: 23).

John Bowlby concebia a vinculação como uma aptidão inata dos recém-nascidos, em se apegarem aos pais e/ou adultos mais próximos, especialmente aos que cuidam e convivem com eles no dia-a-dia. De acordo com a teoria de Bowlby, Soares considera que a “ (...) a relação de vinculação é crucial para a sobrevivência, uma pré-condição para todas as interações humanas significativas e a chave para a segurança psicológica.” (2009: 38).

Desde os seus primeiros estudos, Bowlby realçou a importância fundamental do comportamento de vinculação nos seres humanos, estando convicto de que só se pode conceber a sobrevivência da espécie humana, tendo a percepção de que o bebé nasce com um sistema comportamental que tem o papel de o proteger do perigo.

Segundo Bowlby o comportamento de vinculação é definido como “Qualquer forma de comportamento que resulta em uma pessoa alcançar e manter proximidade com algum outro indivíduo, considerado mais apto para lidar com o mundo.” (Bowlby, 1989: 38). Estes comportamentos passam pelo choro, o sorriso, o balbucio, o agarrar, o seguir, e têm o objetivo de conseguir a proximidade da figura adulta mais capaz de cuidar do bebé e protegê-lo. O choro, o palrar e o sorrir do recém-nascido, levam a sua mãe (ou mãe substituta) a aproximar-se e a pegar no bebé ao colo. Esta interação propicia um comportamento social e para além disso, proporciona uma recompensa. Desta forma a mãe transforma-se no alvo preferido do bebé, na medida em que responde aos comportamentos de vinculação do recém-nascido (cf. idem).

À medida que o bebé vai crescendo, consegue identificar a mãe com maior precisão e tende a mostrar-se amedrontado e angustiado na presença de estranhos. Segundo Bowlby (1973), esta situação é consequência “(...) de uma, dupla maturação: o aumento das capacidades perceptivas do bebé, o que lhe permite descobrir o carácter novo ou estranho de um objeto ou pessoa; o aumento do medo, com a idade, em relação a pessoas estranhas. As manifestações de medo ou ansiedade têm maior probabilidade de causar, na mãe, a procura da proximidade ou do contacto com o bebé, sendo ela quem fica associada à redução do medo e ansiedade” (Montagner, 1993: 23).

De acordo com Salvaterra (2007), foi em 1950 que Mary Ainsworth, uma psicóloga canadiana, se juntou ao grupo de investigação de Bowlby. Esta investigadora ficou conhecida pelos trabalhos relacionados com as ligações afetivas entre mãe e filho.

Com o seu professor William Blatz (psicólogo canadiano) estudou a Teoria da Segurança e reformulou-a (cf. Guedeney & Guedeney, 2004). Segundo os mesmos autores, um dos grandes contributos desta teoria foi na medida em que as crianças necessitavam de adquirir uma dependência segura dos seus pais precedentemente a serem colocadas em situações não familiares. Blatz focou-se na importância da comodidade e afeto que os pais podem proporcionar aos bebés, o que faz com que eles se sintam protegidos e seguros, bem como na importância de os pais estarem disponíveis e acessíveis à criança, de maneira a esta poder explorar o meio que a rodeia e voltar à sua base de segurança sempre que necessite (cf. Ainsworth et al., 1978).

Soares (2009) refere que, a partir das suas observações realizadas em Uganda e os estudos efetuados em Baltimore com crianças pequenas, Mary Ainsworth concluiu que existem diferentes padrões de vinculação entre as crianças e as suas mães, ao longo dos primeiros anos de vida dos filhos. Para além disso esta psicóloga comprovou que as relações mãe/filho estão relacionadas com as reações das mães nos primeiros meses dos filhos (cf. Soares 2009).

Quando Ainsworth regressou das suas pesquisas, desenvolveu em conjunto com outros colegas, um sistema de avaliação experimental que ainda nos dias de hoje é utilizado, ainda que empiricamente. Segundo Montagner (1993), trata-se de um teste denominado de “The Strange Situation”, ou seja “A Situação Estranha”, que pretende avaliar a consistência da vinculação entre a criança e a mãe. Esta investigação consistia em observar as diferenças individuais, nas reações das crianças a partir de um ano, a distintos tipos de separações e posteriores reencontros com as respetivas mães. A capacidade de o bebé saber lidar com estranhos depende dos laços que estabeleceu com a sua mãe, tal como refere Montagner: “segundo a teoria da vinculação, só quando a vinculação com a mãe é de qualidade é que a criança é capaz de utilizá-la como um degrau seguro para enfrentar o meio” (Montagner 1993: 36).

Montagner (1993) explica o que implica o teste da situação estranha: esta metodologia consiste numa sequência de sete episódios, de três minutos cada um e foi concebida para induzir na criança uma determinada quantidade de *stress* moderado. Os sete episódios referidos anteriormente são os seguintes: 1. a criança entra com a sua mãe numa sala desconhecida, cheia de brinquedos e é encorajada por esta a explorar o meio envolvente; 2. entra na sala uma pessoa desconhecida, que começa por falar com a mãe e tenta interagir com a criança; 3. a mãe abandona a sala, deixando a criança com a pessoa desconhecida; 4. a mãe regressa e o desconhecido vai-se embora; 5. três minutos depois a mãe sai do quarto deixando a criança sozinha; 6. o desconhecido volta a entrar no quarto; 7. A mãe volta, ao mesmo tempo que o desconhecido abandona a sala. Com este teste, Ainsworth percebeu que as diferenças individuais sobrevinham nas reações dos bebés no momento em que as mães regressavam.

Com as suas observações Ainsworth concluiu o seguinte: praticamente todas as crianças exploram o meio envolvente no episódio 2; Assim que entra a pessoa estranha, a exploração é bem mais reduzida; praticamente metade das crianças chora com a separação da mãe no episódio 3; são poucas as crianças que interagem com a pessoa estranha na ausência da mãe; grande parte das crianças saúda a mãe quando ela retorna e metade delas procura contato físico; e por último, são raras as crianças que se deixam consolar pela pessoa estranha (cf. Ainsworth et al., 1978).

Foi com base nestas observações que Ainsworth et al (1978) e os seus colaboradores detetaram três tipos de vinculação: a “vinculação segura” (a criança com vinculação segura explora livremente a sala quando a mãe está presente, interage com a pessoa desconhecida, fica visivelmente zangada quando a mãe abandona a sala e demonstra-se contente quando esta regressa, no entanto enquanto a mãe não está presente não se envolve com a pessoa estranha); a “vinculação insegura resistente/ambivalente” (as crianças com este tipo de vinculação ficam ansiosas mesmo antes de a mãe abandonar a sala, e quando esta o faz ficam completamente perturbadas, já quando a mãe regressa, procuram de imediato contacto com ela, mas ao mesmo tempo, demonstram-se revoltadas dando pontapés e gritando); e a “vinculação insegura ansiosa/evitativa” (uma criança com este estilo de vinculação pouco ou nada chora no momento em que a mãe abandona a sala e evita-a quando esta regressa, estas crianças

têm tendência para ficarem zangadas e não se aproximam em momentos de necessidade).

Ainsworth et al. (1978) referem que também foram feitas observações em casa das crianças com as mães, sendo que as mães das crianças seguras evidenciavam uma maior sensibilidade aos comportamentos das crianças, demonstravam-se mais disponíveis para o contacto físico e emocional e notava-se um maior prazer na interação. As mães das crianças resistentes/ambivalentes demonstravam comportamentos desconectados com os sinais e necessidades das crianças, incoerentes e intrusivos, tinham pouca habilidade em manipular a criança e exaltavam-se quando não conseguiam influenciar as crianças a terem o comportamento que desejavam. Já as mães das crianças ansiosas/evitativas, praticamente não queriam saber delas, rejeitavam o contacto físico, manuseavam-nas de forma rude e demonstravam pouco afeto por elas.

Os mesmos autores (Ainsworth et al., 1978) confirmam ainda que foram detetadas algumas implicações no que diz respeito ao padrão de vinculação no desenvolvimento futuro das crianças. As crianças com vinculação resistente/ambivalente tendem a ter um desenvolvimento cognitivo mais limitado, que poderá ser consequência da pouca exploração efetuada ainda na infância, para além disso estas crianças demonstram pouca autonomia e reduzidas competências sociais. As crianças inseguras têm mais dificuldade em firmar relações de amizade. Já as crianças com padrão de vinculação ansioso/evitativo têm propensão para desenvolverem diversos problemas como por exemplo: dependência, oposição, impulsividade e exibicionismo.

De acordo com Soares (1996), na Califórnia, uma aluna de Ainsworth, Mary Main, juntamente com alguns dos seus colegas identificou um quarto estilo de vinculação que abarca um grupo de crianças cujos comportamentos não se adequam aos padrões definidos por Ainsworth e seus colaboradores. Este quarto padrão foi designado por “vinculação desorganizada/desorientada”. Na maioria das vezes, estas crianças revelam comportamentos inconscientes e contraditórios, tanto acolhem a mãe, como logo a seguir a afastam ou a ignoram); nestas crianças os comportamentos de vinculação

estão misturados com o medo, inclusive da própria figura de vinculação (cf. Soares, 1996).

Mary Ainsworth mostrou que a qualidade da vinculação está relacionada com a sensibilidade materna, pois as mães mais sensíveis, as que atendem às solicitações das crianças mais consistentemente e apropriadamente, tendem a ter uma vinculação segura, enquanto os filhos de mães menos sensíveis, são possivelmente classificados como inseguros.

De acordo com Montagner,

“(...) as diferenças de comportamento observadas em strange situation, (...), são consideradas como o resultado e o reflexo da qualidade da vinculação entre a criança e a mãe (...). A qualidade da vinculação ligar-se-ia às capacidades de resposta dos pais às solicitações da criança, o que se traduziria nas capacidades de resposta da criança na presença, na partida e na chegada da mãe, em alternativa, da pessoa estranha (1993: 37) ”.

Foi a partir do conhecimento das atitudes das crianças que se elaborou a teoria da qualidade da vinculação.

Com as suas investigações, Ainsworth conseguiu provar o que defendia a teoria de Bowlby: “a qualidade da vinculação entre o bebé e a mãe influenciaria de maneira decisiva os outros sistemas relacionais da criança ao longo de todo o seu desenvolvimento” (Montager, 1993: 38).

O estudo da vinculação estendeu-se para além do “mundo” das crianças, incluindo todo o ciclo de vida do ser humano. “ A partir dos finais da década de 80, o estudo da ontogenia da vinculação avança decisivamente, permitindo compreender melhor a reorganização da vinculação na adolescência, em torno das relações com os pais e com os pares e o papel das relações amorosas” (cf. Soares, 1996 in Soares, 2009). Segundo Soares (2009) “A idade adulta também tem recebido uma atenção crescente, sobretudo no que respeita à construção e desenvolvimento das relações íntimas”.

## **2. Os conceitos - chave da teoria da vinculação**

### **2.1 Comportamentos de vinculação**

Os comportamentos de vinculação da criança, uma vez completamente desenvolvidos têm o objetivo de aproximar a mãe. Segundo Cassidy (1999), para fazer com que a mãe se aproxime, o bebê exibe vários comportamentos que podem ser distinguidos em três tipos: os comportamentos de sinalização que se caracterizam pelo sorriso, o balbucio, o chamamento por meio de gestos como levantar os braços, entre outros (estes comportamentos informam a mãe do desejo de interação do filho); os comportamentos aversivos, como o choro, que leva a mãe a aproximar-se da criança e a efetuar atos que visam pôr fim ao mesmo; e os comportamentos ativos, como o seguir, que permite à criança procurar proximidade (mal a criança comece a gatinhar, esta pode controlar a proximidade, indo ela própria ter com a mãe, seguindo-a, trepando por ela, pedindo colo e agarrando-se a ela). Guedeney e Guedeney apontam que,

“Qualquer comportamento que permita à pessoa ficar perto ou manter a proximidade das figuras preferenciais e privilegiadas pode ser considerado como um comportamento de vinculação. (...) não é tanto a especificidade do comportamento em si mesmo que conta mas o como e a finalidade desse comportamento. Se um comportamento é organizado com o objetivo de promover a proximidade, então funciona como um comportamento de vinculação. (2004: 34)”.

As vantagens destes comportamentos para a criança são essencialmente a proteção do perigo, a alimentação, e a interação social, que possibilitam a aprendizagem sobre o ambiente que as rodeia, as relações com o outro e sobre ela mesma.

Bowlby (1982) defendia que os comportamentos de vinculação fazem parte do equipamento biológico da espécie, sendo desta forma, herdados geneticamente. Normalmente as relações entre pais e filhos são espontâneas e mútuas. Quando se proporciona uma separação da principal figura de vinculação, quer seja relativamente ao espaço ou ao tempo, a criança fica ansiosa, e essa ansiedade ativa o sistema de



vinculação, que reforça o comportamento de vinculação, este tem o papel de trazer de volta a mãe para junto da criança.

Desta forma, pode-se concluir que os sentimentos e os comportamentos relacionados com a vinculação, são mais frequentes em situações de nervosismo, ansiedade, medo, conflito, provações sociais, e receio da indisponibilidade física e emocional da mãe. Segundo (Howe, D. et al, 1999), existem outras situações (que aparecem por si mesmas) e que podem fazer com que o comportamento de vinculação se acione, como por exemplo o estar doente, cansado, ou com fome.

Assim que o comportamento de vinculação é ativado, a criança não consegue realizar outras atividades, como o brincar, explorar o meio que a rodeia, assim como socializar com o outro. O que faz com que as crianças que estão frequentemente num nível elevados de *stress*, não consigam aproveitar as aprendizagens que o meio lhes proporciona, o que leva a consequências adversas ao seu desenvolvimento.

## **2.2 Figura de vinculação**

Ao longo dos seus estudos sobre a teoria da vinculação, Bowlby (1982) defendeu que a mãe, é a primeira figura de vinculação do bebé.

Segundo Guedeney e Guedeney “uma figura de vinculação é uma figura em direcção à qual a criança irá dirigir o seu comportamento de vinculação (2004: 34)”.

Os mesmos autores referem ainda que uma figura de vinculação é qualquer pessoa que se envolva numa interação social viva e durável com o bebé, e que responda facilmente aos seus comportamentos de vinculação.

Podem existir várias figuras de vinculação hierarquizadas em função de cuidados prestados ao bebé, bem como da qualidade e durabilidade das características de envolvimento. No entanto, o bebé escolhe uma figura de vinculação privilegiada. Uma criança com dois anos de idade tem mais do que uma figura de vinculação, o que é benéfico para ela, pois facilita a aprendizagem por observação e é uma garantia, no caso

de perder uma das figuras. A existência de diversas figuras de vinculação é um fator de enriquecimento e de segurança para o bebé (cf. Guedeney e Guedeney, 2004).

Para Bowlby (1982), o facto de uma criança ter várias figuras de vinculação, não significa que a relação com a sua figura principal seja fraca, muito pelo contrário, as crianças que têm uma relação segura e forte com a sua figura de vinculação principal têm mais tendência para criar outras relações sociais do que as crianças com uma relação insegura que tendem a ser mais inibidas e menos propensas a criar relações fora do vínculo familiar.

### **2.3 Relação de vinculação**

De acordo com Guedeney & Guedeney (2004), a relação de vinculação é construída de forma gradual. A criança aproxima-se das figuras em seu redor à procura de sustento, conforto, proteção e apoio, à medida que também aparece o medo perante o desconhecido e a contestação em relação à separação. Estes dois últimos sinais significam que a criança já estabeleceu uma vinculação preferencial.

Segundo os mesmos autores, em 1989 Mary Ainsworth determinou quatro características, que especificam as relações de vinculação das outras relações sociais, estas são: a procura de proximidade; a noção de base de segurança (exploração livre na presença da figura de vinculação); a noção de comportamento de refúgio (aproximação da figura de vinculação quando sente medo); e por fim as reações muito marcadas perante a separação involuntária.

### **2.4 Sistema de vinculação**

De acordo com Guedeney e Guedeney, “o sistema de vinculação propriamente dito tem um objetivo externo: estabelecer a proximidade física com a figura de vinculação, em função do contexto. (2004: 35)”.

O sistema de vinculação não é feito apenas de comportamentos, é também feito de componentes cognitivas e emocionais. Nos primeiros meses de vida, à medida que o

bebé se relaciona com as figuras que respondem aos seus comportamentos de vinculação, vai progressivamente adquirindo diversos conhecimentos e expectativas em relação à forma como estes respondem aos seus pedidos de ajuda e de proteção, no que diz respeito à capacidade de influenciar os outros (cf. Guedeney & Guedeney, 2004).

Bowlby (1969) nomeou os conhecimentos e expectativas referidos anteriormente, como modelos internos dinâmicos de vinculação, pois possibilitam que a criança decida que comportamento de vinculação utilizar, para que o seu desejo seja atendido o mais eficazmente possível. Estes modelos são como que orientadores na interpretação dos comportamentos de vinculação, possibilitando à criança descobrir a maneira como se deve comportar em situações que dizem respeito à vinculação. Desta forma, o sistema de vinculação pode ser visto como um contributo para o processo comportamental – cognitivo – emocional (cf. Bowlby, 1969).

Bowlby (1973) defende que o sistema comportamental de medo e de vinculação aparecem a maior parte das vezes ao mesmo tempo e pelas mesmas razões, por exemplo, se uma criança está assustada, ela tenta afastar-se e procurar proteção e segurança junto da sua figura de vinculação, no entanto se esta não estiver disponível, a criança é obrigada a defrontar a “ameaça” sozinha. O facto de estar a enfrentar algo que a assusta e de não ter a quem recorrer para a proteger faz com que a intensidade do medo aumente.

## **2.5 Laço de vinculação**

Segundo Cassidy (1999), o laço de vinculação é um laço afetivo, não entre duas pessoas, mas sim um laço afetivo que uma pessoa nutre por outra, que é considerada mais forte e eficiente, como é o caso do vínculo que liga a criança à mãe.

Durante a vida de um ser humano, criam-se um leque essencial de laços afetivos, os quais não são de vinculação. Um laço afetivo é caracterizado pela vontade de estar junto, de conviver, e pelo sentimento de saudade quando existe uma separação prolongada (cf. Guedeney e Guedeney, 2004).

Ainsworth (1979) refere que o laço de vinculação, para além das características anteriores mencionadas é detentora de mais duas que distinguem este laço dos outros, a procura de segurança, proteção e conforto na relação com a figura de vinculação e a sensação de medo, angustia e desespero, quando esta se ausenta. “O que o diferencia da ligação (ou bond) é a direcção do processo: o laço de vinculação dirige-se do mais fraco para aquele que o protege, ao passo que bond é o sentimento que aquele que presta os cuidados tem, de estar ligado à criança de que se ocupa” (Guedeney e Guedeney 2004: 38).

Com a colaboração de Mary Ainsworth surgiram novos conceitos relativamente à vinculação, tais como:

## **2.6 Emoção**

Bowlby não deu grande importância à emoção, estando convicto de que esta não estava ligada em primeira instância à ativação da vinculação. Só mais tarde graças a Ainsworth é que Bowlby compreendeu a importância da emoção na organização e expressão da vinculação. As emoções de boa qualidade mais particulares da teoria da vinculação são as seguintes: o sentimento de segurança, e a noção de bem-estar e de conforto que dele provêm (cf. Guedeney & Guedeney, 2004).

## **2.7 Base de segurança**

De acordo com Ainsworth (1978), à medida que a mãe (ou figura substituta) vai respondendo aos comportamentos de vinculação da criança, será também capaz de proporcionar uma base de segurança quando esta revela algum tipo de desconforto nomeadamente mal-estar ou medo. No âmbito da teoria de vinculação, a ideia de base de segurança suporta-se na confiança da existência de uma figura de apoio, protetora, que esteja próxima e disponível.

A proximidade e o contacto físico nos primeiros anos de vida torna-se gradualmente uma conceção conscientizada e emocional, que está ligada ao acesso da figura de vinculação. Com uma base de segurança construída, a criança ao confiar na

figura de vinculação consegue explorar o meio envolvente, afastando-se e voltando à sua base de segurança, quer seja por receio de algo, ou para ganhar confiança para continuar a explorar (cf. Guedeney & Guedeney, 2004).

## **2.8 Capacidade para responder**

A capacidade de resposta aos comportamentos de vinculação compreende a conceção de reciprocidade, na medida em que, ao sinal da criança a figura de vinculação responde de forma emocional, ativa e adequada às necessidades da criança (cf. Guedeney & Guedeney, 2004).

Outros conceitos surgiram posteriormente através de novos estudos da teoria da vinculação, como por exemplo: a angústia, a cólera, a tristeza, o redireccionamento, que passo a expor de seguida.

## **2.9 Angústia**

A angústia é demonstrada quando a criança está impossibilitada de ter acesso à figura de vinculação. De acordo com Guedeney e Guedeney,

“ A angústia activa o sistema de vinculação e leva ao aparecimento de comportamentos de vinculação que normalmente, servem para restabelecer esta proximidade. As manifestações de angústia servem de sinal de comunicação para alertar a figura de vinculação, para lhe fazer notar a aflição da criança e dar lugar a respostas reconfortantes” (2004: 41).

## **2.10 Cólera**

A cólera tem um papel importante como resposta a uma quebra do laço de vinculação. Segundo Guedeney e Guedeney,

“ (...) quando se dá uma separação temporal, a cólera pode servir para motivar a criança a ultrapassar os obstáculos à aproximação com a figura de vinculação.

Com a sua cólera, a criança transmite as suas recriminações e procura levar a figura de vinculação a recomeçar” (2004: 41).

### **2.11 Tristeza**

A tristeza aparece quando a criança se apercebe que a figura de vinculação não está acessível e que todo o seu desempenho para a trazer de volta foi em vão, podendo “conduzir ao retraimento e ao descomprometimento, e [podendo] ter efeitos de reorganização dos modelos operantes internos.” (cf. Guedeney e Guedeney, 2004: 41).

### **2.12 Redireccionamento**

Este conceito está ligado especificamente às reações da criança face à separação ou às ameaças fortes de inacessibilidade à figura de vinculação. De acordo com Guedeney e Guedeney “ (...) o redireccionamento define a reorientação da cólera da criança para uma figura, um objeto ou uma situação da qual não teme represálias sobre o seu lado de vinculação” (2004: 42).

## **3. A vinculação**

“A vinculação acompanha os seres humanos desde o berço à sepultura” (Bowlby, 1980: 129).

O termo vinculação refere-se à necessidade com que todos os seres humanos nascem de estabelecer laços e contacto emocional com seres da mesma espécie, nomeadamente com as pessoas mais próximas da família, iniciando uma relação de vinculação especial com a mãe ou a sua substituta, para depois, ao longo da sua vida alargar as suas relações sociais e afetivas (cf. Bowlby, 1980).

### 3.1 A vinculação intrauterina

A gravidez é a primeira fase do processo de vinculação, que continua e se fortalece após o nascimento. Bowlby (1969) e os seus colaboradores, através das suas investigações realizadas com crianças, e mais tarde com grávidas, afirmaram que a vinculação se inicia ao longo da gestação.

A formação do vínculo é muito importante para o feto, pois este precisa de se sentir amado para se desenvolver de forma harmoniosa e saudável (cf. Rico, s. d.). O vínculo não é formado de forma instantânea, mas sim de forma gradual, para se criar um vínculo entre a mãe e o feto é preciso tempo, amor, compreensão, para que se torne uma ligação satisfatória para ambos (cf. Rico, s. d.). Ao longo da gravidez o feto vai moldando a progenitora através das respostas que lhe fornece (cf. Brazelton, 1992), criando nesta uma emoção materna. À medida que o feto lhe dá algum feedback, a mãe vai se apercebendo que este partilha as experiências do dia-a-dia com ela, estando constantemente a descobrir coisas sobre o seu filho que ainda está para nascer (cf. Brazelton, 1992). Segundo Montagner (1993), a mãe e o bebé começam a conhecer os ritmos e reações de cada um, ainda antes do nascimento.

A relação entre a mãe e o bebé ainda no útero tem sido bastante estudada. Certos autores chegaram a defender a existência de três tipos de comunicação (cf. Verne e Kelly, 1984, in Nunes 2010). A comunicação de “carater fisiológica” é de todo inevitável, pois até mesmo numa gravidez em que mãe não queira a criança, este tipo de comunicação acontece, pois é feita através do fornecimento de alimentação e oxigénio, bem como da receção dos produtos de excreção do feto. E no caso de a grávida se sentir angustiada, pode transmitir esse sentimento ao feto, através do processo hormonal. Na comunicação de “caráter do comportamento” o feto demonstra a sua disposição através de pequenos pontapés, e a mãe também comunica com ele fazendo festas na barriga e falando com ele. E a “comunicação por simpatia” é uma mistura das duas anteriores, se bem que mais profunda. Hoje em dia sabe-se que o feto consegue sentir se é amado, não apenas pelas carícias que a mãe faz na barriga ou por alimentá-lo, mas simplesmente

pela simpatia proveniente de um amor permanente, que tornará mais fácil a vinculação após o nascimento (cf. Nunes, 2010).

Se a mãe for afetuosa e mantiver uma boa relação com o feto, colaborará para que nasça um bebé confiante e seguro de si. Caso a mãe esteja deprimida, ansiosa, ou amedrontada, por qualquer razão que seja, vai-se refletir no feto levando-o a estados depressivos e neuróticos após o nascimento, pois a sua personalidade começou a ser construída num clima pouco favorável. (cf. Rico, s. d.).

Também é do conhecimento geral, que o feto responde ao batimento cardíaco da mãe, bem como à música suave, uma vez que lhe transmitem paz e segurança. Como tal é essencial que a mãe controle as suas emoções, uma vez que o feto, a partir das vinte e seis a vinte e oito semanas começa a ouvir nitidamente o batimento do coração da mãe, assim como a sua voz e os sons do exterior, podendo reagir de uma forma mais bruta dando pontapés (cf. Coimbra, 2008).

Neste caso, é importante que a mãe fale com o seu bebé e lhe explique o que se está a passar, o que está sentir, de forma a livrar-se dos sentimentos negativos, fazendo atenuar a angústia. Desta forma, a mãe deve manter os seus sentimentos equilibrados, para que o feto se mantenha tranquilo. A relação com o feto é essencial para a criação e consolidação do vínculo materno-filial. No fundo, é como uma prova de respeito e amor pela criança (cf. Rico, s. d.).

A comunicação verbal com o feto, para além de ser uma ótima base para a construção da vinculação, também é vista como uma preparação para o futuro, na medida em que os pais tenham consciência que aquele feto é o seu filho que vai nascer em breve e com o qual partilharão as suas vidas. (Rico, s. d.).

Se o vínculo entre a mãe e o feto não se estabelecer durante a gestação, pode também ser formado ao longo das horas e dias que decorrem depois do nascimento. Este é o período propício para tal acontecer (Rico, s. d.).



### **3.2 A Vinculação na Infância**

Até meados do século XX pensava-se que o bebê era um ser sem personalidade, completamente dependente, incompetente e submisso, pronto a ser moldado em função do meio que o rodeia. Hoje em dia, é do conhecimento geral que o bebê já vem com a sua personalidade formada do ventre da mãe, e que é um ser totalmente fascinante, pois é capaz de interagir e influenciar os outros, demonstrando assim as suas potencialidades precoces (cf. Nunes, 2010).

Segundo Grossman & Grossman (2003), a vinculação é concebida como uma “propensão filogeneticamente programada” para um ser humano se ligar a outro, possibilitando a criação de um vínculo privilegiado com o prestador de cuidados, que tem a função de suprir todas as necessidades físicas do bebê assim como proteger, mimar, cuidar e educá-lo.

Quando o bebê nasce vem munido de uma série de sistemas comportamentais; dentro destes sistemas destacam-se desde logo os comportamentos de vinculação, como o choro, a sucção, o agarrar, aos quais mais tarde se juntam o sorriso, o balbucio, e ainda mais tarde, o seguir quer seja a gatinhar ou já a andar. Qualquer pessoa a que o bebê dirija os seus comportamentos de vinculação, que interaja constantemente com ele e que satisfaça as suas necessidades, pode ser a figura de vinculação (cf. Guedeney & Guedeney, 2004), até mesmo quando os cuidados não são de grande qualidade (cf. Trevarthen, 2003).

Segundo Bowlby (1969), a relação de vinculação precoce é fulcral para a sobrevivência do bebê recém-nascido, na medida em que fomenta a proximidade da figura de vinculação, assim como o contato físico com a mesma. Desta forma, as crianças que são impedidas, por alguma razão, de se ligar a alguém e/ou de manter contacto físico, têm mais probabilidades de falecer prematuramente, já as crianças que têm a possibilidade de ter uma figura sempre pronta a satisfazer todas as suas necessidades, com quem troque afetos e mantenha contacto físico têm uma maior

probabilidade de sobrevivência (Bowlby 1998). Desta forma, posso afirmar que a criação de laços afetivos privilegiados é o foco principal da criança assim que nasce.

Segundo Portugal (1998), os bebés conseguem identificar a figura materna praticamente desde que nascem. Como prova deste facto, existem alguns estudos que demonstraram que o bebé gosta mais da voz da mãe, do que de uma outra voz feminina qualquer, (isto por volta dos primeiros dias de vida), e que por volta dos três meses o bebé gosta muito mais de olhar para a mãe do que para outra pessoa qualquer (supondo que é a mãe a sua figura de vinculação).

O odor tem também um papel fundamental na relação de vinculação. De acordo com Schaal (1983), ao segundo dia de vida o bebé já consegue discriminar certos cheiros. Quando o bebé já reconhece o odor da mãe, ao ser exposto ao mesmo, faz com que ele exiba expressões faciais que demonstram, segurança e bem-estar, sendo que estas provocam na mãe comportamentos afetuosos para com o bebé. Estes comportamentos vêm estimular a capacidade do bebé interagir com o outro e ao mesmo tempo aprofundar a relação de vinculação com a mãe (cf. Schaal, 1983).

Também o tato tem uma importância enorme no desenvolvimento e bem-estar da criança. Segundo Brazelton e Cramer (1993), in Portugal (1998), o tato é a primeira e a mais importante forma de comunicação entre a mãe e o bebé. Quando o bebé chora, a reação da mãe é tocar-lhe e pegá-lo ao colo de forma a acalmá-lo. O dia-a-dia dos bebés é resumido a diversas horas de contacto físico com a figura de vinculação, sendo constantemente manuseado, afagado, pegado ao colo, vestido, despido, limpo e embalado. Tal como o olfato, o toque também contribui para que o bebé se sinta seguro e amado, fazendo com que a relação com a mãe se fortaleça ainda mais (cf. Portugal, 1998).

É importante que os pais consigam compreender as necessidades do bebé, para que possam responder de forma ajustada. Segundo Brazelton (1982), (in Portugal, 1998: 37)

“(...) para a criança a sincronização mãe-bebé actua como um lubrificante para o desenvolvimento posterior induzindo um sentimento de

competência e de prazer na interação com o ambiente. Para os pais, o feedback obtido é tão compensador ou gratificante como para a criança e lubrifica a sua energia de envolvimento da relação”.

No primeiro volume da sua trilogia, Bowlby (1969) defende que a ligação desenvolvida com a figura de vinculação não pode ser substituída por outra. Contudo ao longo do seu crescimento, a criança cria outros vínculos para além da sua figura de vinculação, como por exemplo, o pai, avós, educador/a, entre outros. Quer seja boa ou má, a relação com a figura de vinculação, moldará a pessoa ao longo de toda a sua vida, e influenciará todas as suas relações futuras.

As crianças provenientes de um meio familiar estruturado, com pais presentes e preocupados, que prezam a individualidade da criança e estimulam a autonomia e a comunicação aberta, desenvolvem uma vinculação segura, (sendo que as suas relações futuras terão o mesmo caminho), enquanto as crianças oriundas de famílias com comportamentos *rejeitantes*, que denotam pouco interesse e apoio por parte dos pais, desenvolvem uma vinculação insegura (sendo muito difícil conseguir criar uma relação segura no futuro) (cf. Machado et al, 1996).

Sroufe (1990) (in Soares, 2009: 64), aponta que,

“Podemos conceber a vida humana como sendo desenvolvida através da matriz relacional organizada em torno do sistema de cuidados da figura parental, que se exprime sob a forma de padrões de regulação diádica onde o grau de participação da criança vai sendo, progressivamente, maior”.

A fundamentação teórica de Bowlby para o desenvolvimento da vinculação foi sendo, ao longo dos anos, detalhada, transformada e enriquecida. Segundo Portugal (1998), Bowlby (1969) propôs quatro fases principais no desenvolvimento da vinculação:

A primeira fase (**orientação e sinais sem discriminação de figuras**) ocorre durante as primeiras semanas em que o bebé não consegue distinguir as pessoas, e comporta-se da mesma maneira perante qualquer uma. O bebé interage com qualquer

figura humana que esteja por perto, guiando-se pelos olhos, agarrando, rindo, tentando apanhar, e parando o choro quando vê um rosto ou ouve uma voz (cf. Soares, 2009).

Na segunda fase (**orientação e sinais dirigidos a uma ou mais figuras discriminadas**) o bebê continua a interagir com qualquer pessoa que o rodeie, tal como na primeira, todavia, evidencia um comportamento diferente na presença da sua mãe, parando de chorar imediatamente assim que ouve a sua voz, e chorando de forma distinta, quando é a mãe que se vai embora do que quando são outras pessoas (cf. Soares, 2009).

Na terceira fase (**manutenção da proximidade em relação a uma figura discriminada**), a criança, para além de já apresentar os comportamentos de vinculação referidos anteriormente (aproximar-se, seguir, trepar, agarrar-se, etc.), vê na mãe um porto seguro, através da qual explora o meio que a rodeia. Os comportamentos de aproximação, bem como os que são contrários à proximidade, são característicos da relação mãe - criança, nesta fase (cf. Soares, 2009).

Por fim, a quarta fase (**formação de uma relação recíproca**) ocorre entre os dois e os três anos. Nesta fase a criança não consegue compreender nem delinear os diferentes comportamentos da mãe, no entanto ela já tem o poder de os afetar, ainda que de forma progressiva. A criança começa a modificar as metas orientadas da mãe a seu favor, através do pedido e da persuasão. Nesta fase, apesar de a criança perceber a maneira de pensar da mãe, esta já consegue criar um plano para fazer com que a sua mãe mude de ideias, demonstrando já algumas competências cognitivas (cf. Soares 2009).

#### **4. Separação e adaptação à creche e ao jardim-de-infância**

Foi a partir dos anos 70 e 80, que cada vez mais mulheres se iniciaram no mundo do trabalho, não apenas por dificuldades financeiras mas também devido às suas aspirações pessoais, voltando ao trabalho alguns meses depois de darem à luz (cf. Guedeney e Guedeney, 2004). A igualdade dos direitos e deveres entre homens e mulheres transformou a vida das famílias e, por conseguinte, os modos de

acompanhamento dos filhos. Sem puderem cuidar dos filhos a tempo inteiro, os pais vêm-se obrigados a encontrar um local seguro e de confiança, onde possam deixá-los enquanto trabalham. Muitas crianças ingressam na creche apenas com meses, assim que termina a licença de maternidade das mães, outras iniciam-se um pouco mais tarde; no entanto, todas elas passam pela fase de adaptação a um local desconhecido, com pessoas estranhas, tendo que suportar a separação da mãe – o que é um processo bastante delicado que Felipe analisa da seguinte forma:

“Ao entrar (...) na pré-escola a criança se depara com um novo ambiente composto de adultos e crianças com os quais ela nunca interagiu. O distanciamento da família por longas horas do dia e a inserção em um novo ambiente, com rotinas específicas, exigirão da criança uma grande capacidade de adaptação. No entanto, este aspeto não diz respeito à criança, mas exige de sua família e também dos/as profissionais que atuam na escola infantil um processo de adaptação” (Felipe, 2001: 32).

No que diz respeito ao conceito de adaptação, não existe unanimidade entre os autores. Pité considera que o conceito de adaptação social reporta-se ao “processo de ajustamento de um indivíduo ao ambiente. No sentido sociológico, o termo aplica-se quando um indivíduo se ajusta a um grupo social” (1997: 10). Já a American Psychological Association (APA) (1995), defende que a adaptação social se refere às competências no desempenho das tarefas do dia-a-dia, essenciais para a autonomia e independência pessoal e social, verificando-se assim uma melhoria do quotidiano.

A infância é uma fase de adaptação constante, tanto ao meio ambiente como a nível social. Segundo Piaget (1987), a adaptação da criança ao jardim-de-infância é efetuada através da apreensão de *esquemas*, sendo que estes são ajustados a novas estruturas mentais. A aprendizagem é realizada a partir dessas mesmas estruturas, isto é, qualquer que seja a aprendizagem só é realmente assimilada se existirem conhecimentos prévios. Quando uma criança é colocada num ambiente que desconhece, existe uma rutura entre ela e o meio, provocando uma instabilidade. Para se conseguir adaptar ao novo meio envolvente e às pessoas estranhas, são essenciais os mecanismos de assimilação e acomodação. A este respeito Mendonça refere que “Piaget considera que

é através da prática do jogo simbólico que a criança de idade do jardim-de-infância (...) desenvolve adequadamente a assimilação, que juntamente com a acomodação a ajudam a adaptar-se ao mundo” (Mendonça, 2000: 34).

Para Figueiredo e Santi (2004), a conceção de adaptação traduz-se em sentir-se bem no meio em que está inserido. Esse bem-estar, não diz respeito apenas ao meio envolvente, mas também e principalmente ao meio social.

Segundo Klein e Ballantine (1998), qualquer instituição educativa tem as suas singularidades, ideais e valores, e quanto mais as crianças se identificarem com características da instituição, mais facilidade têm em se adaptarem. Klein (1991) realizou um estudo, em que as crianças que eram por natureza mais bem-dispostas e alegres e que evidenciavam uma maior predisposição para experimentar coisas e conhecer pessoas novas, tinham mais probabilidade de se adaptarem facilmente.

Também não existe um consenso entre os autores sobre quando começa, quando termina e que duração tem a adaptação. Para alguns autores a adaptação inicia-se logo nos primeiros contactos que os pais estabelecem com a instituição, uma vez que as primeiras opiniões contam bastante na forma como eles vão lidar com esta nova experiência (cf. Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993). Segundo Bloom-Feschbach e Gaughram (1980), a adaptação só se inicia no dia em que a criança começa a frequentar a instituição, terminando um mês depois. Já para Fein (1995), o tempo de duração da adaptação é mais extenso, defendendo que este demora entre três a seis meses depois do primeiro dia que começa a frequentar a instituição.

De acordo com Sebastiani (2003), a entrada para uma instituição educacional é um momento que exige delicadeza. A adaptação acontece gradualmente, a criança separa-se dos pais e do ambiente ao qual está acostumada, para encarar uma experiência nova que é a creche ou jardim-de-infância. Nesta fase ela depara-se com adultos e crianças que desconhece totalmente. Segundo Pereira (1998) a criança pode adaptar-se de duas formas: pode encarar esta nova experiência de forma positiva, sendo ativa, conquistadora, curiosa e bem-disposta, ou então de forma negativa, sendo passiva, tristonha, sempre metida no seu canto, suportando o ambiente, sofrendo e sendo infeliz.

A criança sente-se segura quando vê à sua volta um ambiente e pessoas já conhecidas. “A segurança emocional da criança – e a possibilidade de estar preparada para estabelecer relações com outras pessoas e objetos é fundamental para o seu desenvolvimento (...) as mudanças que queremos introduzir na vida das crianças pequenas devem estar muito bem – preparadas e convém que sejam graduais, e não bruscas.” (Bassedas et al., 1999: 165). Se não existir qualquer preparação prévia, para a entrada da criança na creche ou jardim-de-infância, esta poderá sentir-se abandonada, receosa, amedrontada e triste. Geralmente a reação das crianças, ao verem-se num sítio estranho com pessoas que desconhecem, é: chorar, gritar, e mais tarde quando se sentem frustradas, bater e atirar coisas. Assim que a mãe desaparece da sua vista é ativado o sistema de vinculação, que passa essencialmente pelo chorar e gritar, de forma a trazê-la de volta, quando a criança se apercebe que os seus esforços não serviram de nada, ela começa a ficar frustrada e pode ter comportamentos agressivos ou ficar apática.

Como já foi referido anteriormente, o tempo de adaptação pode ser complexo e duradouro. A separação da figura de vinculação, normalmente desperta na criança várias sensações, como medo, insegurança, tristeza, etc., como resultado da quebra da ligação afetiva. Essa quebra é segundo Truchis (1998, in Portugal, 1998 pág. 183) “um quadro que se pode traduzir por diferentes sintomas: agitação ou hipercontrolo, recusas, modificação dos ritmos, perturbações do sono, problemas alimentares e diversas manifestações somáticas”.

A ignorância dos pais, e a despreocupação da instituição, em implementar estratégias para diminuir o sofrimento da criança e facilitar a sua adaptação, pode trazer diversas complicações para o desenvolvimento harmonioso da criança. John Bowlby referia que

“é comprovadamente produtivo considerar muitos distúrbios psiconeuróticos e da personalidade nos seres humanos como um reflexo de um distúrbio da capacidade para estabelecer vínculos afetivos, em virtude de uma falha no desenvolvimento na infância ou de um transtorno subsequente (...) aqueles que padecem de distúrbios psiquiátricos – psiconeuróticos, sociopáticos ou

psicóticos manifestam sempre deteriorização da capacidade para estabelecer ou manter vínculos afetivos” (Bowlby, 1982: 66).

Este panorama pode parecer um pouco aterrador; todavia, demonstra como são importantes os afetos para o ser humano, essencialmente na infância, que é a fase onde são formados o equilíbrio emocional e social, os quais são carregados pela pessoa durante uma vida inteira.

Para que a adaptação seja feita de forma a causar o menos sofrimento possível à criança é necessário que a instituição e os pais trabalhem em conjunto: “as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto - circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (Formosinho, 2000: 12).

Desta forma é fundamental que o educador, informe os pais sobre a melhor forma de o fazer, dando apoio e sendo compreensivo. Segundo Goldschmied & Jackson

“Uma maneira de lidar com o momento da separação é fazer com que a mãe e a cuidadora sentem-se juntas. A mãe, com o seu filho nos braços, pode dizer algo como: A mamãe vai sair agora e voltar mais tarde. Claro que para uma criança bem pequena as palavras - voltar mais tarde - não significam muita coisa, pois ela não tem uma noção do que - mais tarde - significa. Tudo que ela sabe é que alguma mudança vai acontecer. Assim que a mãe tiver dito isso e dado um beijo e um abraço na criança, a educadora deve ajudá-la, de maneira firme, a passar a criança para ela e então sair. Esse pode ser um momento difícil para todos, mas ao menos é aberto e honesto” (2006: 65).

O ingresso da criança na creche ou jardim-de-infância é um acontecimento importante e bastante delicado não só para as crianças mas também para os pais e para o educador. Este acontecimento cria bastante ansiedade, que varia de caso para caso,



dependendo das manifestações emocionais e do tempo de durabilidade do processo (Cf. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1998).

Bassedas et al. (1999) refere que para além das crianças, o educador também deve dar atenção e apoio aos pais, pois a separação também é difícil para eles. Como tal, é importante que a educadora fale com os pais sobre o processo de adaptação, e que eles conheçam o espaço e as pessoas responsáveis pelos seus filhos na sua ausência, ajudando-os a suportar melhor as previsíveis dificuldades iniciais de integração na escola. Caso seja impossível aos pais iniciar a adaptação conforme os princípios da escola, é necessário planejar e pôr em prática novas estratégias para que haja um funcionamento que seja positivo para todos e que evite culpabilidade e ansiedades adicionais. (cf. Bassedas et al., 1999).

Segundo Goldschmied & Jackson (2006), por volta dos oito meses de vida, grande parte das crianças começam a mostrar-se ansiosas com a separação da mãe e também por se verem aos cuidados de uma pessoa estranha. Para que ela faça uma boa adaptação à creche ou jardim-de-infância, é primordial que se familiarize com o novo ambiente que irá frequentar futuramente e com a sua nova figura cuidadora e educadora antes de a mãe tentar qualquer género de separação. Esta primeira etapa concluída, a mãe deve deixar a criança na sala com a educadora por um período bastante breve, indo aumentando gradualmente o tempo de separação, até que a criança seja capaz de suportar o tempo necessário sem a mãe, fazendo com que a adaptação seja feita sem ansiedade (cf. Goldschmied & Jackson 2006).

Para Cordeiro (2010) a adaptação à instituição educacional deve ser feita de forma gradual, indo aumentado o tempo de permanência na instituição de dia para dia, introduzindo algumas atividades, de forma a estabelecer rotinas e um percurso progressivo. Truchis (1998, in Portugal, 1998) concorda com Cordeiro, pois também defende que a difícil fase da adaptação pode ser ultrapassada com o conhecimento gradual do seu novo prestador de cuidados: “A criança poderá então estabelecer novos pontos de referência e desenvolver uma dupla interiorização: as imagens parentais e a imagem da pessoa que a acolhe” (pág. 184).

A família também tem um papel fulcral na adaptação à creche e/ou jardim-de-infância. Cordeiro (2010) defende que os pais não devem informar as crianças muito antes, acerca da sua entrada no meio escolar, de forma evitar demasiadas expectativas e a ansiedade por antecipação. Quando se aproximar o “grande dia”, os pais devem levar os filhos, a fazer uma visita à instituição que vão frequentar, com o intuito de “mostrar o espaço de uma forma protegida, e criar algum apetite por ele, sem que os aspectos negativos, como a ansiedade e a separação, tenham alguma hipótese de surgir” (pág. 362).

Nos primeiros dias convém que algum familiar se mantenha junto da criança ajudando-a a explorar o ambiente desconhecido e a criar novas ligações com os adultos e as outras crianças (cf. Balaban, 1988).

É importante que os pais não deixem de parte as crianças nos primeiros contactos com a instituição que ela vai frequentar. Também é essencial que estes estabeleçam uma rotina, no que diz respeito ao horário em que vão levar e buscar os filhos à escola, tentando fazê-lo sempre à mesma hora, para que a criança se sinta segura e não tenha receio que os pais não a vão buscar. É de extrema importância que os pais não se vão embora enquanto as crianças estão distraídas, devendo despedir-se destas, mesmo que fiquem a chorar. Ao longo da adaptação os pais também não devem modificar os hábitos das crianças, como por exemplo, deixar de usar fralda, tirar a chupeta, entre outros (cf. Goldschmied & Jackson 2006).

Para Bowlby (1969, 1973) e Ainsworth et al. (1978) in Gleitman (1999), o tipo de vinculação que existe entre a criança e a figura de vinculação, influencia as competências sociais da primeira, tendo um papel importante na adaptação e aceitação da criança ao um novo contexto. Alves (2000) evidenciou que existe uma ligação entre a qualidade e segurança de vinculação e a adaptação social das crianças. Sendo que as crianças tidas como inseguras e dependentes pelas mães, eram caracterizadas pela educadora como crianças inadaptadas (ansiosas, isoladas e mais agressivas), já as crianças tidas como seguras, eram caracterizadas como crianças adaptadas (sociais e menos agressivas).

Para facilitar a adaptação da criança é necessário que o educador destine algum tempo mais personalizado a cada criança no momento do acolhimento, de forma a criar uma relação mais chegada. Esta prática, também possibilita que este, no dia-a-dia, dê uma palavra aos familiares e tenha um momento mais pessoal com cada criança de forma a dar-lhes alguma segurança e fazer com que se sintam bem recebidas (cf. Bassedas et al., 1999).

É importante referir que todas as crianças são diferentes, e como tal nem todas se adaptam com a mesma facilidade ou dificuldade às situações novas. Tudo depende de variados aspetos, entre os quais se podem realçar a idade e as experiências de segurança em situações prévias (cf. Bassedas, 1999).

## **5. Os objetos transicionais**

Como já tem vindo a ser referido, a adaptação à creche e/ou jardim-de-infância é um período que cria ansiedade e insegurança a todas as pessoas envolvidas: criança, pais e educador. O educador, através do seu conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil e as suas características, deve informar os pais sobre quais os procedimentos a tomar para que a criança sofra o mínimo possível.

Como também já foi referido, uma das estratégias para facilitar a adaptação é fazer com que a figura de vinculação ou algum familiar próximo acompanhe a criança nos primeiros dias, na rotina da sala, estando junto dela nas primeiras explorações e conhecimentos. Contudo, chega o dia em que a figura de vinculação ou familiar, não estará presente, e geralmente nesta altura, as crianças precisam de algo que alivie o seu sofrimento e que as ajude a aguardar o seu regresso. Na maioria dos casos, as crianças vão buscar conforto a objetos que trazem de casa, uma vez que fazem parte do seu ambiente de segurança (casa), e que associam à figura de vinculação, transportando para aquele objeto o sentimento de segurança de quando estão na presença dela. (cf. Leonardo, 1992).

Este tipo de objetos foram denominados de “objetos de transição” por Winnicott, médico pediatra e psicanalista inglês, autor para quem “o objeto transicional constitui a «primeira possessão» da criança que seja «não eu». Refere-se deste modo, a um objeto (inanimado) que não faz parte do corpo do bebé, mas que também ainda não foi reconhecido como pertencente à realidade externa” (Leonardo, 1992: 25).

Segundo Leonardo (1992), os objetos de transição podem ser os mais variados, desde bonecos, fraldas de pano, cobertores, almofadas, entre outros. Todavia têm certas particularidades mais habituais, como o facto de serem suaves, moles, sujos e amaçados. Quando as crianças se sentem ansiosas, e não estão na presença da figura de vinculação, recorrem aos objetos, chuchando neles, acariciando-os e até maltratando-os. É por tudo isto que eles representam uma fonte de segurança e bem-estar, servindo de calmante (cf. Elmhirst, 1980).

Depois de o bebé nascer, a figura de vinculação empenha-se em satisfazer todas as suas necessidades, aparentando ao bebé serem um só. Segundo Winnicott, “a adaptação da mãe às necessidades do bebé quando suficiente boa, dá-lhe a ilusão de que existe uma realidade externa correspondente à sua própria capacidade de criar” (1975: 27). Com o passar do tempo, o bebé vai-se apercebendo que a mãe não faz parte dele.

O objeto transicional “representa a transição do bebé de um estado em que este está fundido com a mãe, para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado” (Winnicott, 1975: 30). Nesta fase a criança compreende que não tem um controlo absoluto sobre o objeto transicional, contudo este é bem mais controlável do que a mãe.

No período em que Winnicott (1975) denomina de “desmame”, o bebé ainda não sabe a diferença entre intenção e realidade, facto e fantasia, contudo já se começa a aperceber que a pessoa que lhe satisfaz as necessidades, que cuida dele e lhe dá afeto, também lhe vai causando pequenas frustrações, quando por exemplo a figura de vinculação não responde de imediato ao seu chamamento fazendo-o esperar um pouco. “O bebé descobre então que a mãe que ele ama quando se sente satisfeito é a mesma a quem dirige a sua raiva e «ataca» quando sofre” (Leonardo, 1999: 26).

Quando o bebê se sente frustrado e consequentemente zangado, descobre que a figura de vinculação não desaparece por ele estar irritado, assim como um brinquedo que cai no chão pode ser apanhado e devolvido ao bebê de imediato. Desta forma, começa a perceber que apesar de descarregar a sua fúria na mãe ela estará lá sempre, pronta para o que ele necessite (cf. Leonardo, 1999).

É desta forma que o objeto transicional vai ter uma enorme importância na vida da criança. Quando a figura de vinculação não está presente, o objeto irá sofrer a angústia da criança, tendo comportamentos de carinho e de fúria para com o objeto sem que este desapareça, tal como faria com a mãe (cf. Salamonde, 1987).

O objeto, ao continuar a estar presente, mesmo sofrendo os ataques de fúria da criança, vai sendo cada vez mais valorizado por ela. A presença constante do objeto é essencial para que a criança se sinta segura, em ambientes desconhecidos e com pessoas estranhas (cf. Leonardo, 1999).

Quando chega a hora de dormir, geralmente o objeto é chuchado, afagado, e apertado contra o rosto da criança, estes comportamentos demonstram o amor do bebê pela mãe e a sua vontade de estar junto dela.

“O objeto transicional em si (...) é um monumento à necessidade desse contacto com o corpo da mãe, expresso de maneira comovente na insistente preferência da criança por um objecto que seja durável, macio, flexível, mas especialmente na exigência de que permaneça saturado de odores de corpo (...) O facto da criança o apertar contra o rosto, perto do nariz, provavelmente indica quão bem substitui o seio da mãe ou o seu pescoço macio” (Winnicott, 1975: 19)

O objeto transicional auxilia a criança a suportar a separação da mãe, dando-lhe alguma autonomia. Embora o objeto não seja a mãe, a criança faz de conta que é, o que lhe permite, mesmo não estando com ela, continuar a acarinhá-la e a recorrer a ela quando se sente ansiosa ou amedrontada. Aqui está a razão de Winnicott (1975) referir que a criança tem a ilusão de que o objeto tem vida própria, que lhe dá conforto, que a acaricia, que a protege, que a embala e que está sempre presente.

Desta forma, a criança já não precisa da constante presença da mãe para explorar o meio que a rodeia, para conhecer pessoas novas e adquirir novos conhecimentos. É essencial para a criança a ilusão de que o seu objeto transicional é uma continuação da figura de vinculação (cf. Leornado, 1999). Segundo a mesma autora, se a separação se prolongar durante muito tempo (semanas, meses, etc.) o objeto perde as suas potencialidades, uma vez que a representação interna que a criança tem da mãe, acaba por desaparecer e assim o objeto perde o interesse. Ainda de acordo com Leonardo (1999: 27), “é somente através da relação com a mãe (mediada pelo objeto transicional) que a criança pode prosseguir no seu desenvolvimento de transição do «eu» para o «não eu», da ilusão primária para o reconhecimento externo de objectos”.

Elmhirst (1980), refere que as crianças têm a capacidade de se apegar a um objeto, a partir dos dois meses e meio, sendo que geralmente é por volta do primeiro ano de vida que as crianças começam a utilizar os objetos de transição. O mesmo autor menciona também que a ligação ocorre de forma progressiva e só é notada quando a relação com o objeto já é bastante intensa.

Busch (1977), também se dedicou ao estudo da ligação ao objeto transicional, e chegou à conclusão que em grande parte dos casos, o objeto transicional faria parte do berço desde o nascimento do bebé. Desta forma, o mesmo autor afirma que os primeiros contactos que a criança tinha com o objeto de sua preferência iniciavam-se mais ou menos aos três meses de vida, pois é por volta desta idade que o bebé começa a ficar mais desperto para o meio envolvente começando a manipulá-lo e a explorá-lo.

Quando a mãe tenta ensinar o bebé a dormir sozinho no berço, este passa pela frustração, pois deseja interagir com a mãe; contudo é colocado no berço, dando-se a separação e a consequente ansiedade por parte do bebé. Esta situação faz com que o bebé procure algo já conhecido, e que esteja ao seu alcance, com que se possa confortar, é aí que se inicia a ligação ao objeto transicional (cf. Busch, 1977).

Segundo Leonardo (1999), tanto o momento e a intensidade de ligação ao objeto varia imenso de caso para caso. Existem crianças que utilizam a mãe e o objeto de

forma alternada para se sentirem seguras, por exemplo, utilizando-o somente na escola, enquanto em casa preferem apenas a mãe; já outras crianças usam tanto a mãe como o objeto ao mesmo tempo, nunca se separando dele.

Por volta do segundo ano de vida da criança, aumenta a intensidade da ligação ao objeto transicional. Leonardo refere que

“nesta altura a criança, devido ao seu desenvolvimento egóico e libidinal, começa a ver-se a si própria como separada da mãe, ao mesmo tempo que se torna mais consciente da necessidade que tem dela. Deseja tornar-se independente e, como tal, fantasia que a mãe também quer. Daí nasce o sentimento de culpa e o medo de perder o amor da mãe” (Leonardo, 1999: 28).

Desta forma, a criança precisa ainda mais da presença e atenção da mãe para se sentir segura do seu amor. Salamonde (1987) defende que é nesta altura, em que a criança se sente mais insegura em relação ao amor da mãe que precisa mais do objeto transicional, pois é ele que representa a figura de vinculação, quando esta não está presente.

É importante que os pais não se oponham a que os filhos levem para a escola os seus objetos transicionais, pois eles representam a figura de vinculação e permitem à criança ser mais autónoma e independente. Também é importante que o educador dê liberdade à criança para utilizar o seu objeto sempre que necessite dele.

O objeto de transição é um fator essencial no desenvolvimento saudável e equilíbrio emocional da criança. Para Winnicott (1975), o desenvolvimento intelectual, cognitivo e social dependem essencialmente da relação da criança com o objeto de transição, que é o ponto culminante do bom desenvolvimento do indivíduo. Segundo Leonardo (1999: 31),

“a função do objecto transicional é (...) permitir a transição da criatividade primária (em que o sujeito e o objecto estão fundidos) para a verdadeira relação de objecto. Trata-se de uma passagem fundamental para todo o desenvolvimento do indivíduo. Se esta transição através do objecto transicional, for bem-sucedida, contribuirá certamente para um bom relacionamento do sujeito consigo próprio e com os outros”.

Barglow et al. 1987 in Goossens e Van Ijzendoorn, 1990, referem que quanto mais tempo for a permanência das crianças na creche ou no jardim-de-infância, maior será a tendência para criarem uma relação segura com o educador; o fator tempo é essencial na relação criança - educador, uma vez que é necessário um tempo para conhecer e dar-se a conhecer, para aceitar e ser aceite, para dar e receber, para interpretar e decodificar expressões, choros, e sorrisos. Aos poucos, à medida que a criança vai construindo vínculos com a educadora e com os colegas, gradualmente vai recorrer cada vez menos ao seu objeto de transição para se sentir segura; no entanto não deixará de necessitar da sua presença.



## **Capitulo II - Aspetos metodológicos**

## Breve Introdução

Após ter identificado a temática deste relatório e apresentado a informação considerada relevante para o enquadramento teórico deste trabalho, esta segunda parte pretende descrever e fundamentar a metodologia utilizada no estudo desenvolvido.

Para escolher que metodologia adotar num trabalho com uma vertente de investigação, é essencial ter em conta os objetivos a atingir, o género de questões a que o estudo pretende responder, as circunstâncias que rodeiam os casos a estudar, bem como as condições em que surgiram (cf. Tuckman, 2005). O estudo segue uma metodologia qualitativa e é conduzido em torno da seguinte questão:

*De que forma a equipa pedagógica pode agir de maneira a suavizar a separação da criança e dos seus pais, contribuindo para a sua adaptação aos contextos de creche e jardim-de-infância?*

Como referi anteriormente, este estudo tem as seguintes intencionalidades:

- Analisar e refletir sobre a forma como a equipa pedagógica procedeu para facilitar a adaptação das crianças que frequentavam pela primeira vez a instituição (estágio contexto de creche).
- Descrever e analisar o caso de duas crianças com problemas de vinculação e consequentemente de adaptação, de forma a encontrar estratégias para que estas se consigam adaptar e integrar no contexto educativo em que estão inseridas (estágio contexto de jardim-de-infância).
- A intencionalidade última reside nas modalidades a utilizar para que as crianças se sintam felizes e seguras nas instituições de educação de infância que frequentam.

## **1. Os contextos de estudo**

O educador de infância deve ter em conta a dissemelhança de contextos, grupos de crianças e situações que poderá encontrar no decorrer da sua vida profissional, de forma a agir de acordo com a diversidade.

Os períodos de estágio, realizados nas valências de creche e jardim-de-infância, durante um período de dez semanas, cada um deles, decorreram em contextos específicos, com características próprias. Desta forma, é relevante, antes de mais, contextualizar a prática, uma vez que foi a partir desta que este relatório se desenvolveu.

### **1.1 Valência de creche**

Neste ponto cabe apresentar uma breve caracterização da instituição, na qual estagiei na valência de creche.<sup>1</sup>

Este primeiro estágio foi realizado em Setúbal, numa Instituição Particular com Fins Lucrativos. A nível do suporte jurídico, encontra-se inserida na vertente do Ensino Particular e Cooperativo. Toda a instituição se rege pelo modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (M. E. M.).

A instituição define-se como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática. Nela os educandos criam com os seus educadores, as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos e processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.

---

<sup>1</sup> Algumas informações apresentadas, neste e no ponto seguinte, foram retiradas do Dossier de Estágio I, elaborado para a Unidade Curricular Estágio I, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2010/2011.

Esta instituição recebe crianças oriundas de famílias sociocultural e economicamente que se encontram num nível médio – alto, servindo uma comunidade sem problemas graves de ordem económica e social.

A instituição dispõe de quatro valências (creche, pré-escolar, 1º ciclo do ensino básico e ATL). O meu estágio foi realizado na valência de creche, na sala lilás (dos 2-3 anos), e a equipa de sala é composta por uma educadora e uma auxiliar.

### **1.1.1 Breve Caracterização do Grupo**

O grupo de crianças com o qual estagiei é constituído por catorze crianças com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses, verificando-se sete rapazes e sete raparigas, sendo um grupo bastante equilibrado em termos de género. Neste grupo está incluída também uma criança com Necessidades Educativas Especiais, que tem um diagnóstico de paralisia cerebral e atraso geral no desenvolvimento.

Nove das crianças que constituem o grupo referido transitaram para o ano letivo seguinte, oriundas da sala rosa (1-2 anos), tendo sido acompanhadas pela educadora e auxiliar de referência. As restantes cinco crianças começaram a frequentar a instituição durante o ano letivo corrente na altura, sendo que uma delas já tinha frequentado outro contexto educativo e as outras quatro frequentavam pela primeira vez um espaço educativo, chegando diretamente do seu contexto familiar.

### **1.2 Valência de Jardim-de-Infância**

O segundo momento de estágio decorreu num jardim-de-infância que se encontra inserido num Agrupamento Vertical de Escolas, que engloba vários estabelecimentos e níveis de ensino. O jardim-de-infância pertence, portanto, à rede pública, que está à tutela do Ministério da Educação.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Informações retiradas do Dossier de Estágio II, elaborado para a Unidade Curricular Estágio II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2010/2011.

Esta escola recebe crianças oriundas de famílias sociocultural e economicamente que se encontram num nível baixo – médio, servindo uma população com alguns problemas de ordem económica e social.

A escola dispõe de duas valências (jardim-de-infância e 1º ciclo do ensino básico), sendo que o meu estágio foi realizado numa das salas de jardim-de-infância. A equipa de sala é constituída por uma educadora e uma auxiliar.

Esta escola tem como filosofia proporcionar às crianças, docentes e a todos os colaboradores, um espaço seguro, acolhedor e com bom ambiente para que se sintam bem e felizes, a educar/ensinar e aprender. Assim como, estimular as crianças através da aprendizagem ativa, cuidando das necessidades e interesses, oferecendo experiências interessantes e diversificadas, para que realizem as suas aprendizagens de uma forma lúdica e enriquecedora.

### **1.2.1 Breve Caracterização do Grupo**

O grupo é composto por vinte crianças, nove do sexo masculino e onze do sexo feminino, sendo um grupo homogéneo no que diz respeito à idade (cinco - seis anos). Neste grupo só uma das crianças transitou do ano letivo anterior, sendo que as restantes provêm de outras instituições da cidade de Setúbal, à exceção de uma delas, que era a primeira vez que estava a frequentar um contexto educativo.

Neste grupo estão integradas duas crianças com Necessidades Educativas Especiais, a Ara que apresenta diagnóstico de paralisia cerebral, manifestando atraso de desenvolvimento psicomotor, no desenvolvimento cognitivo, da comunicação e motricidade; e a Quel, esta criança nasceu saudável, no entanto aos três anos de idade foi-lhe diagnosticado um tumor no cérebro, e a remoção do mesmo através de uma cirurgia, afetou algumas funções relacionadas com a fala e com o controle do movimento involuntário.

O restante grupo revela um desenvolvimento nas diferentes áreas curriculares de acordo com a sua faixa etária, são muito participativos e interessados, embora apresentem níveis diferenciados nos desempenhos e competências. É um grupo que demonstra interesse e curiosidade face às novidades propostas pelos adultos e no que diz respeito à autonomia, são crianças completamente independentes dos adultos, excetuando a Ara. (criança com diagnóstico de paralisia cerebral), que é completamente dependente.

As necessidades destas crianças revelam-se mais ao nível de novas experiências, novos conceitos, sistematização de conhecimentos e no domínio das expressões.

Todas as crianças deste grupo residem na cidade de Setúbal ou em zonas circundantes, os pais são interessados e participativos, e relativamente às suas expectativas esperam que o jardim-de-infância proporcione uma boa preparação para o 1º ciclo do ensino básico.

## **2. Metodologia <sup>3</sup>**

Para realizar um trabalho de investigação há que ter em conta a escolha da metodologia, pois esta é como um guia de todo o trabalho.

A metodologia para além de ser vista como uma estrutura que permite quer uma melhor perceção da realidade, quer uma maior eficiência dos métodos e técnicas de intervenção, também possibilita ao investigador guiar-se no seu estudo. Na sua prática, os profissionais de educação devem adotar uma posição de investigação quando se deparam com problemáticas, de forma a analisar as circunstâncias e melhorá-las.

Tal como referi anteriormente, irei utilizar o paradigma interpretativo de investigação e as metodologias qualitativas que se baseiam na observação, onde o investigador se aproxima mais das experiências dos outros e também da sua própria experiência.

---

<sup>3</sup> Informações consultadas e retiradas do Pré-Projeto sobre o “Processo de vinculação e adaptação na creche e no jardim-de-infância, que desenvolvi na Unidade Curricular, Seminário de investigação e Projeto, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2010/2011.

Walsh et al referem que

“(...) a investigação interpretativa tem o potencial de permitir o acesso às questões contextuais que dão sentido às conclusões retiradas dos trabalhos de investigação e que, ao fazê-lo, pode proporcionar interpretações que nos permitem compreender os trabalhos positivistas existentes” (Walsh, Tobin, e Graue, in Spodek, 2010:1040).

A investigação qualitativa tem vindo a ser cada vez mais utilizada em educação. Segundo Bogdan e Biklen (1994:47), a investigação qualitativa tem cinco características principais, a saber:

“ 1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (...). 2. A investigação qualitativa é descritiva (...). 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (...). 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (...). 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (...)” .

De acordo com Fernandes (1991), a investigação interpretativa valoriza as observações realizadas pelo investigador no local onde decorre a investigação, assim como na observação prolongada dos sujeitos envolvidos na investigação, entrevistando-os e registando o que dizem acerca das suas formas de pensar. Ainda segundo o mesmo autor, a investigação interpretativa é centrada na compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que leva a certas atitudes, comportamentos e convicções. No paradigma interpretativo, o investigador recolhe os dados e a sua qualidade depende muito da sua sensibilidade, integridade e conhecimento. É importante referir que os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens.

O facto de criar boas oportunidades de investigação é uma das suas grandes vantagens, neste tipo de investigação são utilizadas técnicas tais como entrevistas detalhadas e aprofundadas com os sujeitos sob investigação, observações pormenorizadas e prolongadas e análise dos produtos escritos. Com este tipo de

investigação é conseguida informação acerca do ensino e aprendizagem, que de outra forma não seria possível obter (cf. Fernandes, 1991).

Segundo (Walsh, Tobin, e Graue, in Spodek, 2010: 1040) “a investigação interpretativa é acessível não simplesmente porque está escrito numa linguagem dirigida apenas a especialistas, mas também porque em vez de encarar os educadores de infância como sujeitos da investigação, privilegia as interpretações desses mesmos educadores”.

A investigação é interpretativa, uma vez que tem o objetivo de encontrar a melhor maneira de fazer com que se perceba as vivências dos que estão a ser estudados (cf. Denzin & Lincoln, 2006).

A investigação-ação é um método de investigação interpretativo, no qual o investigador observa, identifica um problema, ou uma situação a melhorar, faz algo para o resolver, ou para realizar a melhoria e verifica se os esforços resultaram e, em caso contrário, define um novo plano de ação.

Bogdan e Biklen referem que “a investigação ação consiste na recolha de informações sistemáticas com objectivo de promover mudanças sociais”. (1994: 292). A investigação - ação contém várias qualidades que a distinguem de uma simples resolução de problemas, como por exemplo, assume o duplo compromisso em estudar um sistema e introduzir-lhe alterações, envolve o trabalho de um investigador participante numa aprendizagem conjunta, concentra-se em problemas reais que foram identificados pelos participantes como problemáticos, mas susceptíveis de serem modificados, entre outros (cf. Bogdan e Biklen, 1994).

A investigação-ação é um método que faz a ligação entre a investigação e a sua aplicação em termos práticos no processo educativo. Para além disso, promove mudanças na educação, é uma espiral auto - reflexiva, é cooperativa, é um processo de aprendizagem sistemática, e faz com que as pessoas questionem e teorizem as suas práticas. (cf. Lourenço et al., 2004/2005).



A metodologia qualitativa considera que qualquer informação é importante para o estudo, mesmo que pareça menos importante há que ter em conta todas elas, pois podem conter algo que ajude a perceber melhor o objeto de estudo. (Bogdan e Biklen, 1994).

O investigador deve ser imparcial e não demonstrar qualquer opinião em relação aos assuntos abordados, e ao mesmo tempo deve incentivar o informando a colaborar. Como tal, “é necessário calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar” (Bogdan e Biklen, 1994: 125)

A relação próxima entre o investigador e os indivíduos estudados (crianças), é considerada vantajosa, pois como se conhecem bem, acabam por estar mais à vontade um com o outro. Tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994), a relação de investigação pode usufruir da relação de proximidade já estabelecida entre o investigador e o sujeito estudado.

Concluindo, “a essência da investigação qualitativa assenta numa abordagem minuciosa tão sensível como criativa de entrevista aos inquiridos, análise e interpretação dos dados recolhidos, de uma forma que seja potencialmente relevante para o desenho da investigação” (Duarte, 2010: 56 in Robson & Foster, 1989).

Durante os estágios realizados, estive na situação de estagiária enquanto observadora participante. Na observação participante o investigador é o instrumento de recolha de informações e na sua interpretação. O ato de observar é um dos meios mais frequentes e eficientes utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações (cf. Rudio, 2004). A observação participante é uma das técnicas mais utilizadas pelos investigadores que adotam a investigação interpretativa e consiste na inserção do investigador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos observados (cf. Queiroz et al., 2007).

Foi precisamente o que aconteceu durante os meus estágios: fui acolhida no interior de dois grupos, com os quais tive a oportunidade de conviver, interagir e

observar, tentando encontrar o meu lugar, de forma a fazer parte desses grupos. Durante os estágios, foi possível registrar observações, acompanhar as experiências das crianças, interiorizar conhecimentos que me permitem refletir e avaliar a minha postura em relação ao que ia sucedendo.

## **2.1.Técnicas e instrumentos de recolha de informação**

“Basicamente, o investigador interpretativo tem três formas de recolher informação sobre as atividades que decorrem em cenários autênticos: a observação, a entrevista e a análise documental” (Walsh, et al. 2010: 1055).

Em relação aos dispositivos, instrumentos e procedimentos de intervenção, inicialmente a observação participante constituiu-se como um elemento fundamental, principalmente por ser um estudo com enfoque qualitativo. A observação comportamental que fui fazendo, ao longo do tempo serviu também para a escolha do tema deste relatório. No início dos estágios, procurei aos poucos estabelecer um vínculo com as crianças dando-me a conhecer. Este foi o ponto de partida para poder conhecer as crianças uma a uma, as suas capacidades, interesses, dificuldades, respeitando-as sempre. Para além disso, regi-me pelas conversas informais constantes que fui tendo com as educadoras cooperantes, assim como pelas reflexões cooperadas e individuais, pelos documentos oficiais das instituições que tive oportunidade de consultar, pelas notas de campo elaboradas ao longo dos estágios e também pelos registos fotográficos.

### **2.1.1.Observação participante**

Para que possamos compreender o que nos rodeia, é necessário primeiro que tudo observar. A observação foi um dos principais instrumentos neste estudo. No entanto, primeiramente foi importante perceber em que consistia a observação e quais as suas características, de forma a poder observar de forma correta. A nossa forma de observar está intrinsecamente ligada à forma como percebemos o ambiente envolvente e aos nossos pontos de interesse. Tal como afirmam Lüdke e André (1986: 26), “a observação possibilita um contacto pessoal e estreito do pesquisador com o

fenómeno pesquisado (...)", possibilitando desta forma o conhecimento das pessoas envolvidas, sendo este o ponto de partida para se estabelecer uma relação entre a pessoa que investiga e o investigado, o que é um fator essencial na investigação qualitativa.

Lüdke e André (1986: 26) citam Patton (1980), que defende que para efetuar observações é essencial um "preparo material, físico, intelectual e psicológico (...)", ou seja, é preciso uma determinada acuidade visual e concepcional para conseguir distinguir os aspetos relevantes dos mais triviais.

Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990: 115), a observação participante é uma forma que possibilita ao investigador "compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa."

Inicialmente a observação participante é condicionada pelo facto de o investigador ainda não estar integrado no contexto e no grupo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 125) "o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem vai participando mais". Enquanto observador participante "(...) pode aceder às expectativas de outros seres humanos, ao viver as mesmas situações e os "mesmos" problemas que eles" (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990: 115). Moreira (2007: 179) considera que,

"Através do trabalho de campo o investigador insere-se no contexto social e cultural que pretende estudar, viver como e com as pessoas objecto de estudo, compartilha com elas a quotidianidade, descobre as suas preocupações e as suas esperanças, as suas concepções do mundo e as suas motivações, com o propósito de obtenção de uma "visão de dentro" que permite a compreensão".

Ao longo dos estágios, através da observação, consegui perceber o trabalho desenvolvido em cada contexto, como eram efetuadas as tarefas, e como decorriam as rotinas em ambas as instituições. A observação possibilitou-me desenvolver uma relação de confiança com as equipas de trabalho, aperceber-me das crenças e valores que defendem enquanto profissionais de educação de infância, assim como conhecer e desenvolver uma boa relação com as crianças. Neste sentido Moreira (2007) considera que o investigador deve controlar os seus sentimentos, para evitar conflitos com os

participantes, na medida em que os ideais defendidos possam não ser os mesmos. Bogdan e Biklen (1994: 133) defendem até que “ os sentimentos do observador podem constituir um importante indicador dos sentimentos do sujeito e, como tal, uma fonte de reflexão”, além de que, “ se tratados devidamente, podem constituir um importante auxiliar da investigação qualitativa”.

Considero importante salientar que enquanto observadora participante, ao longo das semanas de estágio, adquiri uma postura maioritariamente ativa, registando informações que considerava relevantes. A observação participante implica colher informações que são passadas para o papel, transformando-se assim em notas de campo, um outro instrumento de investigação que será abordado ainda neste capítulo. Nos primeiros tempos de estágio, tinha tendência de registar todas as informações e situações referentes aos contextos, de forma a compreender e conhecer melhor o ambiente onde estava inserida. De acordo com Moreira (2007), a forma de observar do investigador progride ao longo do tempo, e varia consoante o que ele pretende registar; este autor acrescenta que “à medida, [...], que a investigação avança [o investigador] será cada vez mais selectivo, centrando-se em questões, elementos e processos específicos” (Moreira, 2007: 188), podendo assim definir o que “perguntar e confirmar os seus interesses no decurso da própria investigação (...)” (Loffland, 1995, citado por Moreira, 2007: 187).

O meu principal objetivo enquanto observadora participante, para além da integração nos contextos, é transformar as informações que obtive (através da observação) em notas de campo, para mais tarde analisá-las através de outras perspetivas. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994: 128) “ser-se investigador significa interiorizar-se o objectivo da investigação à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas”, pois conforme focava mais atenção em certas situações, mais necessidade senti de questionar.

Foi através da observação participante, das notas de campo, das conversas formais e informais com as educadoras cooperantes e da observação da forma como

interagiam com as crianças, que surgiram novas questões, que senti necessidade de compreender e analisar.

Bell (1997: 143) afirma que é o investigador quem define qual o foco de toda a investigação, pelo que “(...) terá já formulado uma hipótese ou identificado os objectivos do seu estudo e a importância de observar um determinado aspecto do comportamento ter-se-á revelado óbvia”. Desta forma, posso afirmar que a observação participante foi determinante nesta investigação. Lüdke e André (1986: 28) confirmam citando Denzin (1978: 178) que “ (...) a observação participante é «uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação directa e a introspecção”.

### **2.1.2 Registo das observações: notas de campo**

Tal como referi anteriormente, ao longo dos estágios em creche e jardim-de-infância, todas as observações que considerei pertinentes foram registadas. Enquanto observadora participante tive a oportunidade de registar diversas particularidades que me ajudaram na integração nos grupos a serem estudados.

Segundo Rosa (1998: 9) “observamos e registamos o que a criança faz e como faz, porque essa é a melhor maneira de compreender, de ver, os processos de desenvolvimento da criança”. Também Moreira (2007) considera que o procedimento de registar informações observadas é um fator essencial na investigação, até porque para além de nos ajudar na integração, como referi anteriormente, dá-nos a oportunidade de posteriormente refletir sobre as mesmas e utilizá-las aquando da triangulação das informações, sendo que estas devem ser registadas de forma imparcial, sem deduções por parte do investigador.

As notas de campo são essencialmente “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan e Biklen, 1994: 150). Não existe só uma forma de registar as notas de campo, no entanto estas devem “ser detalhadas e

descritivas (...)” (Bogdan e Biklen, 1994: 172), assim como “completas e claras” (Bogdan e Biklen, 1994: 152). Considerando que um observador participante tem um papel mais passivo, há que ter em conta que os registos não podem ser efetuados no momento, mas sim um pouco mais tarde, tendo assim que memorizar detalhes que foram considerados mais relevantes. No entanto, tal como afirma Moreira (2007: 191) “(...) há limitações à quantidade de informações que é possível memorizar, o que aconselha, portanto que as notas sejam elaboradas o mais depressa que se puder (...), pois de acordo com Lüdke e André, (1986: 32) “(...) quanto mais próximo do momento da observação, maior a sua acuidade”. No meu trabalho, certas notas de campo foram efetuadas no momento, sobretudo em situações observadas entre as educadoras e as crianças, bem como na pausa para o almoço, na hora da sesta (no contexto de creche), ou até mesmo no fim dos dias de estágio.

As notas de campo podem conter uma grande variedade de informações, por isso podemos referir a elas também como “*Notas Condensadas*”, que segundo Moreira (2007) são assim cognominadas por Spradley (1980), que usa este termo para se referir às observações registadas quer no momento exato ou logo a seguir a uma “sessão de trabalho em campo”.

As observações registadas ao longo do tempo de estágio revelaram-se importantes de forma a poder analisar e refletir sobre as mesmas com as educadoras cooperantes, o que acontecia tanto durante as conversas informais, como nas reuniões que foram acontecendo ao longo das semanas.

Bogdan e Biklen (1994: 152) consideram que as notas de campo são constituídas por “dois tipos de materiais”, na medida em que o primeiro, passa por uma parte mais descritiva, na qual a essencial “preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” que representam “o melhor esforço do investigador para registar objectivamente os detalhes do que ocorreu no campo”. Este instrumento de investigação é também definido por “*notas observacionais*” e quem o faz é Moreira (2007: 193) ao citar Schatzman e Strauss (1973), estas “São exposições sobre acontecimentos presenciados especialmente através da observação visual e auditiva (...) é o quem, o quê, quando, donde, e como da

actividade humana”. Já o segundo é caracterizado por uma componente descritiva e reflexiva, que tem o objetivo de descrever a opinião do investigador, enquanto observador, a cerca da situação descrita. Esta segunda forma de registo tem a ver com as suas “opiniões, crenças, atitudes e preconceitos (...)”, tudo isto faz parte das anotações reflexivas (Bogdan e Biklen, 1994: 166). Os mesmos autores defendem que o facto de as notas de campo terem uma parte reflexiva é sinal de que a investigação contempla o comportamento humano, evidenciando-se assim a parte subjetiva existente entre os intervenientes.

Para mim as notas de campo foram essenciais, pois possibilitaram-me esboçar os objetivos da investigação, ao longo dos estágios em creche e jardim-de-infância.

### **2.1.3 Análise Documental: Projetos Educativos e Projeto Pedagógico e Curricular**

Ao longo da recolha de informações também considerei pertinente recorrer à análise documental, para ficar a conhecer mais pormenorizadamente a organização e os objetivos das instituições, assim como o trabalho desenvolvido pelas educadoras ao nível das suas salas. Segundo Lüdke e André (1986: 39) a análise documental é uma “fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”.

Durante os estágios foi-me dada a oportunidade de consultar alguns documentos oficiais que me ajudaram a compreender a organização das instituições e alguns dos objetivos e crenças das educadoras. No estágio em creche foram-me cedidos para consulta o Projeto Educativo da Instituição e o Projeto Pedagógico de Sala. Enquanto que no estágio em jardim-de-infância, pude consultar o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, (ao qual a escola onde estagiei pertence) que pode ser consultado online, e a educadora forneceu-me o projeto curricular para que o pudesse consultar também. A partir de todos os documentos que tive oportunidade de analisar pude concluir que todos eles são instrumentos de trabalho que contêm os objetivos gerais das instituições, sendo esses objetivos os que as instituições pretendem alcançar nos serviços que são prestados às crianças e às suas famílias. Segundo MacDonald e

Tipton, (1993), citado por Moreira, (2007: 154) estes documentos podem ser vistos como “algo que se refere a qualquer aspecto do mundo social (...) que nos podem dizer muito sobre os valores, interesses, e propósitos de quem os produziu (...), sendo a análise dos mesmos, bastante importante para a realização deste trabalho.

Aquando da análise dos documentos oficiais, há que ter em conta que estamos perante as perspetivas dos investigados, dos seus valores, das suas crenças, que se adequam ao que lhes é imposto pela instituição em que estão inseridos.

A consulta dos documentos oficiais possibilitou-me ter conhecimento sobre a conceção das educadoras sobre as crianças e de certa forma, possibilitou-me enquanto observadora participante, pôr em paralelo o que defendem no papel com o que é aplicado na prática do dia-a-dia.

#### **2.1.4 Conversas formais e informais**

De forma a obter informações adicionais aos meus registos, também me regi pelas conversas formais e informais com as educadoras cooperantes. Tanto as conversas formais como as informais surgiram dentro dos contextos educativos, sendo que as formais eram realizadas uma vez por semana, durante as reflexões cooperadas que faziam parte do plano de estágio, sempre fora do horário letivo, de modo a não prejudicar o bom funcionamento das salas. Já as informais eram tidas em qualquer momento do dia desde que houvesse oportunidade para tal.

As conversas com as educadoras cooperantes foram bastante produtivas, uma vez que me permitiram conhecer mais aprofundadamente os grupos de crianças, as próprias crianças, a organização das salas, os modelos de ensino utilizados pelas mesmas, as instituições em si, ou seja foi através destas conversas que fiquei a conhecer e compreender melhor os meios em que estava inserida, e que me permitiram uma melhor integração nos mesmos, pois não é fácil, se não é de todo impossível, integrarmo-nos num contexto que mal conhecemos daí a importância destas conversas.



Foi também a partir destas conversas, que tomei conhecimento da opinião da educadora cooperante do contexto de creche, sobre os objetos de transição, o que estes representam para as crianças e como acha correto lidar com a presença quase constante dos mesmos na sua sala. Para além disso, mas já através da educadora cooperante do contexto de jardim-de-infância tive conhecimento do caso de duas crianças com problemas de adaptação. Estas conversas foram imprescindíveis pois sem as informações que a educadora cooperante me forneceu, provavelmente não iria relacionar os comportamentos que as crianças apresentam às problemáticas da adaptação.

Estas conversas também foram essenciais para esclarecer quaisquer dúvidas que foram surgindo ao longo dos estágios.

O principal objetivo destas conversas foi obter “uma riqueza de dados, recheados de palavras” (Bogdan e Biklen, 1994: 136), revelando assim as perspetivas das educadoras cooperantes. Consciente de que poderia surgir alguma perspetiva com a qual não concordasse, a minha intenção não era “modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levaram a assumi-los” (Bogdan e Biklen, 1994: 138).

### **3. Processo de análise das informações recolhidas**

Depois de descrever o quadro teórico, quanto ao quadro metodológico, considero ainda importante referir como mobilizei a informação recolhida, aproveitando-a de forma a alcançar os objetivos a que me propus, e especialmente para que este relatório faça sentido, de acordo com o que se pretende.

Em primeiro lugar, decidi-me por começar a reduzir a informação recolhida, visto esta ser de grande dimensão. O método de redução é caracterizado por um processo de “selecção, de centração, de simplificação, de abstracção e de transformação” de todas as informações obtidas (Miles e Huberman, 1984, citado em

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990: 109), para que no final sobre apenas a informação necessária.

Durante o processo de redução da informação é essencial que o investigador organize todo o material, estruturando categorias que sejam susceptíveis à sua análise, entendendo-se por categoria “um meio de classificar dados descritivos que recolheu (...) para que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados (Bogdan e Biklen, 1994: 221). As referidas categorias têm o propósito de “reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo e atribuir-lhe sentido” (Vala 1989: 110).

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), regulam-se pela perspectiva de Miles e Huberman (1984), estes autores mencionam a configuração de um modelo iterativo que divide a descrição da análise de dados em três partes, estando em primeiro lugar a redução dos dados, seguindo-se a apresentação dos mesmos e por fim a verificação das conclusões obtidas.

De acordo com Moreira (2007: 263), durante a análise qualitativa estão presentes as fases da “comparação de ‘incidentes’ (...) integração de «categorias» e suas propriedades (...) ‘delimitação da teoria’ [e, por ultimo] escrita da teoria”. No entanto, neste trabalho não pretendo efetuar um desenvolvimento da teoria, pois este consiste maioritariamente numa análise de conteúdo baseada nas informações recolhidas através das conversas formais e informais com as educadoras cooperantes, notas de campo e análise documental. Segundo Bardin (1988: 104) “A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”. A mesma autora ainda considera que a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (pág. 38).

Neste relatório pretendo analisar a informação, fazendo uma reflexão devidamente fundamentada acerca dos aspetos que serão tratados. A partir desta análise

tenciono apreender e refletir sobre o que observei, o que registei e o que fui retendo através da leitura e pesquisa que realizei ao longo do tempo.

Não pretendo que a análise seja feita de uma forma rígida pois segundo Bardin (1988: 41), “não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros «significados» de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.”.

## **Capítulo 3 - Apresentação e interpretação da intervenção**

## **Breve Introdução**

Neste terceiro capítulo serão apresentadas e interpretadas as informações recolhidas, tendo em conta os objetivos definidos e os registos recolhidos através dos dispositivos anteriormente descritos.

Desta forma, começo pela apresentação dos casos das crianças já anteriormente mencionados, que pretendo interpretar e analisar de forma fundamentada. Analiso ainda aquelas intervenções realizadas por parte das equipas pedagógicas, que tinham o intuito de minorar o sofrimento das crianças na fase da adaptação e fazer com que estas se sentissem bem e felizes nas respetivas instituições educativas. Pus igualmente em paralelo as informações a que tive acesso através dos documentos institucionais e as minhas notas de campo, enquanto observadora participante.

## 1. Contexto de creche

Tudo começou no meu primeiro dia de estágio no contexto de creche. Assim que cheguei à sala onde ia estagiar, cumprimentei a equipa de sala que desde logo me deixou à vontade para interagir com as crianças.

Feitas as apresentações entre os adultos, reparei que as crianças estavam a brincar nas áreas e logo ao meu lado, estava uma menina aparentemente transtornada, sentada a uma das mesas existentes na sala. Ao ver a menina naquele estado, aproximei-me dela, tentando acalmá-la: perguntei-lhe como se chamava, disse-lhe o meu nome e no entanto não obtive resposta, uma vez que ela continuava muito aflita gemendo repetidamente “*mata puinhos*”. Como não consegui entender o que a preocupava, tentei perceber junto da assistente operacional da sala, que naquele momento era o adulto mais próximo do local onde nós estávamos, o que a menina estava a dizer, ao que esta me respondeu: “*ah, são os bonecos dela*”; e foi buscar ao cacifo, que se encontra no exterior da sala, os bonequinhos da Sof<sup>4</sup>, que mais tarde vim a saber que se chamavam Marta e Pulinhos e que estes eram os seus objetos transicionais.

Ao longo do estágio fui observando que esta criança raramente se separava dos seus bonecos e da sua chupeta. Somente os punha de lado se estivesse entretida numa atividade que realmente a interessasse. Em conversa com a educadora cooperante acabei por ter conhecimento que era a primeira vez que a Sof estava a frequentar um contexto educativo, pois anteriormente tinha estado entregue aos cuidados dos avós. E como estávamos no início do ano letivo, a Sof ainda não se tinha adaptado a todo este novo cenário que a rodeava (um ambiente novo, cheio de pessoas desconhecidas). De acordo com a educadora, “o facto de as crianças já estarem ou não habituadas à dinâmica de um contexto educativo é um factor importante que, normalmente influencia o processo de adaptação” (Projeto Pedagógico, pág. 13).

---

<sup>4</sup> Importa referir que as crianças não são identificadas com o seu nome verdadeiro, de modo a proteger a sua identidade, e como tal, optei por apenas identificá-las apenas com diminutivos criados para garantir o anonimato das mesmas.

Tal como referi anteriormente no capítulo sobre a caracterização do grupo, este é constituído por catorze crianças sendo que nove delas já frequentavam o colégio no ano letivo anterior. Estas crianças apenas mudaram de sala, sendo acompanhadas pela educadora e auxiliar de referência. As restantes cinco crianças frequentavam pela primeira vez um contexto educativo e como tal estavam em fase de adaptação.

Tabela 1 – Dissociação entre as crianças que já frequentavam o colégio, das que entraram pela primeira vez.

<b>Crianças que transitaram do ano lectivo anterior.</b>	<b>Crianças que começaram a frequentar o colégio pela primeira vez.</b>
Iana	Nôno
Jô	Guel
Ju	Kiko
Ena A.	Sof
Ena B.	Ipa
Tim	
Igo	
Fia	
Aco	

## 1.1 Análise da adaptação das crianças recém-chegadas

### 1.1.1 Adaptação da Nôno

Quanto às crianças que começaram a frequentar o colégio pela primeira vez, de acordo com as minhas observações posso referir que destas cinco, a Nonô foi quem se adaptou melhor ao novo contexto educativo. É de referir que se a educadora não me tivesse dito que esta menina era nova na sala, eu não me teria apercebido de tal coisa, pois notava-se que é uma criança bastante segura, sempre bem-disposta, comunicativa, autónoma. Geralmente de manhã entrava na sala com um sorriso e com aquele seu ar doce característico, pronta para ir brincar com os amigos. De tudo o que observei posso concluir que a Nonô se adaptou bastante bem a este seu novo ambiente.

Ao demonstrar a minha surpresa à educadora em relação a esta excelente adaptação, ela acabou por referir que a Nôno já tinha estado num outro contexto educativo, e por isso se adaptou tão bem a este, pois na opinião da educadora esse é um fator que pode fazer toda a diferença. Em estudos realizados por Clarke-Stewart, em 1989 e 1992, citados por Papalia e Olds, verifica-se que as crianças que já estão familiarizadas com um contexto educativo “tendem a sentir-se mais à vontade em novas situações e a ser mais extrovertidos, menos tímidos e receosos, mais diligentes e cooperativos” (2000: 178). Também segundo Portugal estas crianças “(...) parecem adaptar-se melhor: estão mais à vontade em grupo, estão mais habituadas a regras colectivas e não são tão dependentes do adulto” (1998: 177).

### 1.1.2 Adaptação do Guel

A seguir à Nonô foi o Guel quem se adaptou melhor a este seu primeiro contexto educativo. Apesar de ser uma criança tímida, e de não comunicar nem participar muito nas atividades propostas por iniciativa própria (também, talvez por ser o mais novo do grupo), reparei que no momento do acolhimento era bastante raro ficar perturbado ao separar-se da mãe e ao vê-la ir-se embora.

Durante o dia, embora não demonstrasse ser uma criança muito sociável, pois notava-se que preferia brincar sozinho e nas áreas menos frequentadas, por vezes gostava de brincar com as crianças mais calminhas; via-se que era uma criança autónoma, que já dominava o espaço e a rotina da sala.

Através das minhas observações, apercebi-me de que a boa adaptação do Guel se deveu, não só mas também, ao facto de a sua irmã mais velha também frequentar o colégio. Foram inúmeras as vezes que, no momento do acolhimento, presenciei a irmã dizer-lhe *“a mana está aqui já na sala ao lado, vai brincar e porta-te bem”* e em seguida dava-lhe um abraço apertado e um beijinho. Tudo me leva a crer que o facto de o menino saber que a irmã estava ali perto lhe dava muito mais confiança para enfrentar o seu dia na sala. Também na hora das refeições, ou mesmo quando se encontravam nos



corredores ou quando estavam a brincar no exterior, a irmã aproveitava para lhe ir dar um beijinho.

Desta forma, tudo me leva a crer que a irmã do Guel teve um papel preponderante no acolhimento do irmão, fazendo a “ponte” de ligação entre a mãe e a educadora, acabando de certa forma por preencher a ausência da mãe após o ter deixado entregue à educadora. Penso que esta situação permite não só que o Guel se sinta mais seguro, como também que a mãe se sinta mais confortada enquanto se ausenta.

### **1.1.3 Adaptação do Kiko**

Pelo que tive oportunidade de observar, o Kiko que era também uma das crianças novas na sala, era alegre e que gostava de brincar com os amigos; no entanto, tal como a educadora mencionou numa das nossas inúmeras conversas, é uma criança que dificilmente se adaptará às rotinas e às regras da sala, isto porque o Kiko só chegava ao colégio um pouco antes da hora de almoço e ia-se embora logo a seguir ao lanche; portanto, as únicas partes da rotina que o Kiko presenciava era a hora de arrumar para depois irem almoçar (à qual não obedecia porque, como é natural, chegava com muita vontade de ir brincar), a hora do almoço (em que não comia quase nada, porque tinha tomado o pequeno almoço já tarde), a sesta (em que era muito difícil adormecer porque também tinha dormido até tarde) e o lanche, isto quando ia à escola, o que não era muito frequente.

Consequentemente o Kiko demonstrava uma grande dificuldade em obedecer às regras da sala, e também se mostrava baralhado quando às rotinas. A educadora confidenciou-me que se preocupa bastante com a situação do Kiko, e que já se tinha reunido com os seus pais, para lhes explicar a importância de a criança frequentar assiduamente o colégio, assim de como chegar mais cedo. Ainda os alertou para o facto de estarem a prejudicar a sua adaptação, e de lhe estarem a dar uma conceção errónea do que é a escola e para que serve, estando também a prejudicar a sua adaptação a um contexto educativo futuro mais rígido em termos de regras e formação.

Para além disso, ainda presenciei quando a educadora escrevia no caderninho<sup>5</sup> do Kiko, tentando dar a perceber aos pais os momentos, as atividades e as aprendizagens que o filho tinha perdido, por faltar ou por já chegar fora de horas; no entanto, apesar dos seus esforços, a educadora não conseguiu fazer com que os pais mudassem de postura. De acordo com Vitória e Rossetti-Ferreira, as faltas frequentes ou irregularidades nos horários de entrada e saída dificultam a adaptação, que tende a estender-se por mais tempo (1993).

Devido a essas irregularidades no horário e às faltas frequentes, o Kiko não conseguia ter uma noção exata da rotina, notando-se muitas vezes deslocado do ambiente que o envolvia comparativamente às restantes crianças. Segundo a educadora, a rotina “(...) constitui um «marco de referência», uma segurança para a criança. Uma vez aprendida dá-lhe liberdade de movimentação, pois consegue antever os momentos que se vão seguindo uns aos outros, sendo capaz de atuar sobre cada um deles: sabe o que fazer, onde e como o fazer” (Projeto Pedagógico pág. 27). E era isto que não acontecia com o Kiko, pois ele não tinha noção do que fazer no momento, do que ia acontecer a seguir, e onde se deviam fazer e de como fazer as coisas. Citando Post e Hohmann (2003), “saber o que irá acontecer no momento seguinte (...) ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia” (pág. 195).

Na minha opinião, a reduzida assiduidade do Kiko ao colégio, também fazia com que a relação com a equipa de sala fosse prejudicada, pois para assegurar uma relação próxima, de confiança e de afeto é necessário existir uma convivência prolongada e assegurada. A existência de uma relação estável “proporciona a confiança e a previsibilidade que permitem à criança passar pelas frustrações e desafios necessários para o crescimento e desenvolvimento, porque de acordo com a psicoterapeuta e pediatra Judit Falk (1979): «Um sistema estável de relações é um pré-requisito ... para a capacidade de assimilar o padrão social de valores aceites, normas,

---

<sup>5</sup> O caderninho é um dos instrumentos organizativos do trabalho na sala, cada criança tem um, no qual são registadas as ocorrências mais significativas (conquistas, novidades ...) vividas no colégio. Tem a função de facilitar a partilha de informação, através de registos escritos e fotográficos. As famílias e a equipa de sala podem assim registar momentos importantes da vida das crianças.

regras de comportamento, conjunto de proibições, através da imitação, assimilação e identificação»” ( Post e Hohmann, 2007: 63).

Confesso que inicialmente pensei que os pais do Kiko mantivessem o mesmo comportamento, apesar de todas as intervenções da educadora, por lhes ser doloroso separarem-se do filho e quererem ficar com ele, o maior tempo que lhes fosse possível, pois tal como afirma Portugal,

“ Para os pais, confiar o seu bebé a uma terceira pessoa não é um processo simples (...) existem períodos difíceis, emoções complexas, dolorosas e frequentemente secretas: medo de perder um pouco o bebé, medo que este prefira a outra pessoa, (...). Quando uma mãe tem de partilhar o seu bebé com uma outra figura adulta, muito frequentemente e quase inevitavelmente experiencia sentimentos de perda e de competição. (...) Podem sentir-se tristes, impotentes desesperadas e inadequadas em relação ao bebé. (...)” (1998: 190),

No sentindo de se protegerem destes sentimentos, acabam por revelar comportamentos que poderão prejudicar a adaptação dos filhos ao novo contexto educativo e consequentemente impedir que a criança desenvolva laços fortes com outras pessoas, que perca oportunidades de viver novas experiências e adquirir novas aprendizagens.

No entanto, ao falar sobre este assunto com a educadora vim a saber que quem ia levar e buscar o Kiko não era a sua mãe, mas sim uma ama, portanto, a minha conceção inicial foi *por água abaixo*, pois o menino não chegava ao colégio fora de horas para estar mais tempo com os pais, mas provavelmente porque era a hora que dava mais jeito à ama ir levá-lo.

Quanto aos pais, apesar de todas as intervenções da educadora para que estes fizessem algo para mudar a situação, estes nada fizeram; no entanto não considero que estes queiram mal ao filho, pelo contrário, mas tudo me leva a crer que são daquelas pessoas que não dão o devido valor à creche. Pois mesmo hoje em dia, a organização de serviços de educação e cuidados para as crianças dos 0 aos 3 anos é ainda pouco expressiva, uma vez que faltam políticas claras e um efetivo investimento público nas creches como respostas educativas, tendo-se minimizado o facto de as creches serem

loais de desenvolvimento de aprendizagem, de construção de experiências pessoais e educacionais relevantes para as crianças e para as suas famílias, bem como para os profissionais que nelas trabalham.

#### **1.1.4 Adaptação da Sof**

Ainda temos a Sof, a menina sobre a qual já me tinha anteriormente referido. A Sof esteve entregue aos cuidados dos avós até vir para o seu primeiro contexto educativo, ao qual ainda não estava completamente adaptada. Segundo Avô (1988: 76), a entrada para um contexto educativo novo “não é fácil, pois o afastamento do ambiente familiar exige à criança uma grande capacidade de adaptação”.

Esta menina chegava todos os dias ao colégio ao colo da mãe, bem agarrada ao seu pescoço, e depois de colocarem as suas coisas no cacifo, a mãe entrava na sala com ela e fazia-lhe companhia até a educadora chegar.

Assim que a educadora entrava na sala, a mãe da Sof dirigia-se a esta para lhe dar uma palavrinha e entregar-lhe a filha, despedia-se da menina que já estava munida com os seus objetos transicionais e a sua chupeta, mas mesmo assim, a despedida era dolorosa para a menina que chorava desesperadamente e gritava “mamãzinha, eu quero a minha mamãzinha”. De acordo com Post e Hohmann “quando as crianças se separam dos pais para se juntarem à comunidade educativa no início do dia, geralmente envolvem-se numa série de comportamentos. Estes podem variar entre o chorar, gritar, bater, não largar as pernas dos pais (...)” (2007: 211) etc., as crianças ao desenvolverem um sentido de si próprias como seres separados e distintos dos pais tomam consciência que estes podem desaparecer, e o receio de eles não voltarem faz despoletar os comportamentos referidos anteriormente.

No momento da entrega notava-se que a mãe tinha alguma dificuldade em fazê-lo, adiando aquele momento o máximo que lhe era possível.

Creio que o facto de a mãe da Sof demonstrar uma certa relutância em separar-se da menina, e também ao prolongar a angústia da despedida, refletia-se no comportamento da criança, pois esta, ao sentir que a mãe não estava bem, e que também não se queria separar dela, ficava ainda mais perturbada, pois para além de se estar a adaptar a um contexto novo, também não conseguia perceber os sentimentos e atitudes contraditórios que a mãe apresentava e lhe transmitia, sem se aperceber. Lollis (1990, in Portuga (1998) refere que “(...) a reacção da criança perante a separação parece ser influenciada pelo comportamento imediato da mãe, verificando-se que uma extensa preparação, (...) parece ser percebida como discrepante pela criança, aumentando a ansiedade de separação. (...) Preparações breves parecem ajudar a criança a estruturar e a compreender a separação” (pág. 188).

Depois de a mãe se ir embora, a Sof tinha tendência para ficar perturbada durante algum tempo, durante o qual era confortada por um dos membros da equipa de sala, ou por mim (isto a meio do estágio, quando a menina já tinha uma certa confiança comigo, pois inicialmente rejeitava-me, pois para ela, eu era uma estranha). Segundo Goldschmied e Jackson “ assim que a mãe tiver saído, é possível que a cuidadora, com a criança no colo, tenha de lidar com uma crise de choro que pode ser muito irritante para os outros do grupo. Ela precisa ser paciente para escutar esse choro, que é apropriado à situação (...)” (2006 : 65).

Quando parecia cansar-se de tanto chorar e gritar, a Sof ficava abatida e apática, de chupeta na boca, cheirando os seus bonequinhos. Conforme o dia ia passando, a menina parecia ir “acordando” daquela letargia e, por incentivo dos adultos, ia participando nas atividades e brincadeiras da sala.

A Sof era uma menina tímida, pouco sociável, mas muito observadora, uma menina que preferia brincar individualmente nas áreas que tivessem menos afluência, ou então, na companhia das crianças mais calmas, obviamente sempre acompanhada pela sua chupeta e os seus bonequinhos que eram levados para onde quer que ela fosse. Ao longo do estágio, verifiquei que a Sof raramente se separava dos seus bonequinhos (a Marta e o Pulinhos); era frequente vê-la com a chupeta na boca e os bonequinhos na mão ou, quando estava mais perturbada, apertando-os contra o rosto para lhes sentir o

cheiro. Mesmo em algumas situações de brincadeira conservava os bonequinhos consigo. Quando participava em alguma atividade que a interessasse muito, era capaz de colocar a Marta e o Pulinhos no tapete ao seu lado, ou em cima da mesa para conseguir movimentar as mãos livremente. Também aconteceu deixá-los em cima do tapete ou em cima da mesa para ir brincar para outra área.

Falando acerca dos objetos transicionais com a educadora, esta disse-me que considera importante que as crianças possam ter consigo os seus objetos transicionais de forma a poderem usufruir deles sempre que necessitem.

Pelo que tive oportunidade de observar, de facto a educadora não se opunha a que as crianças utilizassem os seus objetos transicionais, mas só até certo ponto.

Passo a explicar: as crianças em adaptação tinham “livre-trânsito” para entrar na sala com os seus objetos; no entanto, mal os poisavam em qualquer lado, estando momentaneamente distraídas, a auxiliar da sala ia logo guardá-los nos seus cacifos, segundo a própria *“para que se esquecessem deles”* e *“os habituar que os bonecos que trazem de casa são só para dormir, tal como as chupetas”*, atitude face à qual a educadora, apesar de teoricamente não concordar, na prática não se opunha e até contribuía de certa forma. Tanto assim que a maior parte das crianças assim que chegavam à sala iam guardar os seus objetos no cacifo e as chupetas nas gavetas; elas sabiam que era isso que se devia fazer, por isso, tudo me leva a crer que era algo que era imposto às crianças. Cheguei algumas vezes a ouvir a educadora a dizer às crianças (já adaptadas), para irem guardar as chupetas nas gavetas. Também é de referir que a equipa de sala não proibia que alguma das crianças utilizasse a chupeta e/ou objeto transicional caso as notassem mais mal dispostas, transtornadas ou birrentas, sendo um dos próprios adultos a ir buscar os objetos para as acalmar.

Ao observar estas situações, cheguei à conclusão que as crianças não são proibidas de usar as chupetas ou os seus objetos, no entanto, gradativamente, a equipa de sala vai fazendo com que as crianças os utilizem cada vez menos, até que as crianças consigam interiorizar que só os devem utilizar na hora da sesta, ou num momento em que estejam mais frágeis e necessitem de algum conforto. No entanto, não concordo

com esta forma de proceder da equipa de sala em relação aos objetos transicionais. Na minha opinião não deveriam “escondê-los” mal vissem as crianças distraídas, com a intenção de que estas se esquecessem deles, até porque isso não é possível. As crianças podem momentaneamente estar focadas em algo que lhes interessa, mas ao fim de pouco tempo vão olhar para o lado em busca daquele objeto que lhe dá conforto, o objeto que representa a sua figura de vinculação e de quem estão separadas, logo quando não o encontram onde o deixaram, naturalmente ficam aflitas e certamente perturbadas, o que a meu ver se deve evitar, principalmente numa fase tão delicada que é a adaptação.

Considero que é muito importante que as crianças saibam onde estão os seus objetos e que tenham livre acesso aos mesmos. Assim, por certo que se sentirão mais seguras tanto nas brincadeiras como na realização das atividades que sucedem no dia-a-dia. Tal como refere Leonardo,

“é muito importante que os educadores estejam atentos ao uso do objeto transicional. A separação, causada pela ida à escola é carregada de ansiedade devido à ambivalência de sentimentos da criança, pois ao mesmo tempo que deseja tornar-se independente, sente a necessidade do amor da mãe e da sua presença. O objeto transicional é um calmante dessa ansiedade na ausência da mãe” (1999: 31).

Se na sala eram raras as vezes que a Sof, se separava da Marta e do Pulinhos, assim como da sua chupeta, então na hora da sesta, para adormecer, estes eram imprescindíveis, adormecendo com a chupeta na boca e os bonequinhos bem seguros nos seus braços junto ao peito. Estes três objetos tinham um grande significado emocional para esta criança. Além das suas características (textura, maciez, cheiro), são certamente atribuídas pela Sof outras qualidades que os tornam tão importantes para ela. O facto de ela cheirar e encostar frequentemente os bonequinhos ao rosto, demonstra como o seu cheiro e textura são importantes para ela, no sentido em que correspondem e representam fantasias suas. Essas fantasias são, de acordo com Winnicott (1975), relativos à relação com a mãe sendo especialmente importantes para que a criança se sinta segura do amor da mesma.

A Sof utilizava a chupeta e os bonequinhos, principalmente como uma defesa contra a ansiedade: era visível o modo como ela ficava perturbada quando lhos eram tirados; por outro lado, era nos momentos em que estava mais absorvida por uma tarefa interessante, que estes lhe eram menos necessários. Estes objetos pareciam funcionar quase como a mãe, que ela deixa por momentos para explorar algo que lhe despertasse interesse, mas voltando sempre que se sentisse inquieta, para se assegurar que estavam ali, onde os tinha deixado.

Quando a Sof andava com os bonequinhos, estes representavam a lembrança da disponibilidade da mãe (cf. Skinner e Cleese, 1983). Lembrança, essa que era especialmente importante quando a mãe estava ausente, tal como acontecia na creche.

Segundo Winnicott (1975), o objeto transicional representa a mãe, é um ‘acalmador’ da ansiedade, e um intermediário entre a realidade psíquica interna e o mundo externo. É um representante da “transição do bebé de um estado em que está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo” (pág.30). Desta forma, é fundamental que este objeto esteja disponível em qualquer momento e lugar e, principalmente, quando a mãe está ausente, psicológica ou fisicamente (cf. Salomonde, 1987).

Posso referir ainda, que para a Sof, o momento mais feliz do dia, era quando via a sua “mamãzinha” à porta da sala para a ir buscar.

### **1.1.5 Adaptação da Ipa**

Quando já estava a meio do estágio, entrou uma menina nova para a sala, e tive assim a oportunidade de assistir ao modo como aquela equipa faz a adaptação das crianças nos primeiros dias na sala, coisa que não assisti nos casos anteriormente mencionados.



No primeiro dia, a Ipa apenas esteve uma manhã na sala, sempre acompanhada pela sua “mamã”. Inicialmente notou-se que a Ipa estava pouco à vontade, agarrando-se e escondendo-se nas pernas da mãe, mas ao mesmo tempo ia observando o ambiente que a rodeava.

Passado um certo tempo, a mãe começou a incentivá-la a ir brincar com as outras crianças, no entanto ela só ia se a mãe também fosse. Apesar de notar que a Ipa tinha vontade de brincar e que estava encantada com todos os brinquedos que a rodeavam, parecia não se sentir com suficiente à-vontade para explorar o meio ambiente sem a sua “mamã”. Assim que via algo que a interessasse apontava com o dedo e dizia “*olha mamã*”, e puxava pela mão desta, para que fossem ao encontro do que a estava a chamar a atenção.

Nesse mesmo dia tentei aproximar-me da Ipa e interagir com ela, no entanto, sempre que alguém se aproximava, ela fazia um ar desconfiado e ia-se agarrar à mãe, que a incentivava a falar tanto com as crianças como com os adultos da sala.

Numa fase de adaptação, considero bastante importante que façamos com que a “criança se familiarize totalmente com o seu novo ambiente e a sua nova educadora antes de a mãe tentar qualquer tipo de separação. Feito isso, a mãe sai primeiro por um período breve, aumentando depois gradualmente o tempo em que fica fora, até que a criança seja capaz de tolerar um turno inteiro sem a mãe” (Goldschmied e Jackson, 2006: 64). Respeita-se assim o ritmo da criança, para que a separação seja feita sem ansiedade. É este o método de separação que a educadora privilegia na sua sala; segundo ela, “a fase de adaptação é conturbada tanto para as crianças como para as famílias. Nesta fase específica, o trabalho com as famílias passa por lhes transmitir abertura para estarem e ficarem na sala com o seu filho ou filha, por lhes explicar que a criança necessita de se sentir segura para que possa separar-se dos pais. Esta segurança é a base para a criança estar disponível para explorar e para estabelecer novas relações de confiança sem que tenham de alterar as relações já existentes” (Projeto Pedagógico, pág. 54).

No entanto, na realidade as coisas são um pouco diferentes, pois os familiares têm pouca escolha, por terem empregos aos quais não podem faltar, e assim, a separação acontece bem mais cedo, não sendo possível acompanhar o ritmo das crianças. No caso da Ipa, a mãe escolheu o seu dia de folga para acompanhar a sua filha no primeiro dia no colégio; contudo, nos restantes dias foi-lhe impossível ficar, e como é óbvio, a criança ficava perturbada todas as manhãs ao separar-se da mãe. A adaptação da Ipa não foi fácil, pois tal como a Sof, ela tinha estado entregue aos cuidados dos avós antes de frequentar o seu primeiro contexto educativo, e tal como já referi, existe uma tendência para que as crianças que já tenham estado num contexto educativo se adaptem mais facilmente a um novo ambiente com características análogas.

Também a Ipa tinha um objeto de transicional (um boneco chamado *Gugu*), que lhe dava conforto na ausência da mãe e que transportava para todo o lado. Enquanto andava com ele encostava-o frequentemente ao rosto, cheirando-o e parecendo acariciar-se com ele, utilizando simultaneamente a chupeta.

Ao aperceber-me da importância que o *Gugu* tinha para a Ipa, um dia abordei o assunto com a mãe dela que me confidenciou que o *Gugu* era imprescindível, principalmente na hora de dormir, uma vez que, segundo a mãe, tinha alguma dificuldade em adormecer e o *gugu* ajudava-a a acalmar-se nessas ocasiões.

Já tinha reparado que a Ipa tinha uma certa dificuldade em adormecer na hora da sesta, mas pensei que fosse por estar em adaptação, no entanto ao falar com a mãe, apercebi-me que é algo característico desta menina.

A Ipa adormecia com a chupeta na boca e com o *Gugu* encostado ao rosto, junto ao nariz, como se estivesse a cheirá-lo. As dificuldades de sono que a mãe referiu existirem na Ipa desde muito cedo podem ter contribuído para a sua relação com o *gugu* como objeto transicional.

A altura de dormir é uma situação especialmente *ansiógena* para a criança, uma ocasião em que o objeto transicional se torna vital (cf. Winnicott, 1975). O adormecer,

como foi observado, é uma das situações em a Ipa mais necessita do Gugu, tornando-se extremamente ansiosa se, por qualquer motivo não o tem consigo.

A mãe da Ipa ainda referiu que foi desde muito cedo que o *Gugu* se revelou fundamental para acalmar o choro da menina, não lhe sendo suficiente só o colo da mãe. Mencionou também que só o consegue lavar às escondidas, enquanto a Ipa está distraída com algo que a interesse muito e que muitas vezes tem que lho entregar ainda húmido, pois ela dá pela falta dele e ficava muito aflita até o voltar a ter nos braços. O facto de a Ipa não querer que o *Gugu* fosse lavado, parece sugerir que queria que as características do objeto permanecessem estáveis. É mais uma vez a importância dos odores e da suavidade que o objeto deve ter, representando tão bem o corpo da mãe e a sua presença. Tal como indica Leonardo, “como representante da mãe, o objecto deve ser estável, constante, como o bebé deseja que a mãe o seja no seu amor” (Leonardo, 1992: 30).

Nos primeiros tempos, a Ipa chorava ao separar-se da mãe, mas depois de ser confortada por um dos adultos acabava por se acalmar e entrar na dinâmica da sala; no entanto, quando parecia estar bem, lá vinha uma “onda” de saudades em que a menina perguntava “*a mamã?*” e/ou “*quando é que a mamã chega?*”, ficando novamente aflita com a ausência da mãe. Com o passar do tempo, fui reparando que esta “onda” de saudades acontecia sempre antes das refeições e da sesta, que eram os momentos em que a Ipa se sentia mais ansiosa, pois para além das dificuldades em adormecer, também era uma criança muito difícil em termos de alimentação. E consequentemente também passaram a ser estes os momentos em que a Ipa necessitava mais do seu *Gugu*, visto que este representa a mãe na sua ausência.

Ao longo do tempo notei uma evolução crescente na sua autonomia e independência, ao relacionar-se com o outro (adultos e crianças), no conhecimento da rotina e na exploração do espaço. À medida que ia tendo um conhecimento mais aprofundado do ambiente e das pessoas, parecia que a separação da mãe lhe ia custando menos.

Penso que também o facto de a mãe da Ipa ter uma postura descontraída na hora da despedida (em claro contraste com posição da mãe da Sof), fazia com que a menina sofresse menos, pois acabava por transmitir esse sentimento de confiança à filha, tal como acontecia o contrário no caso da Sof, em que a mãe acabava por lhe transmitir aquele seu sentimento de insegurança. De acordo com Spodek, “as crianças que estão mais seguras do amor dos pais, têm mais probabilidades de virem a ser indivíduos adaptados e com maior maturidade” (2010: 764).

Como se sabe, o comportamento da figura de vinculação, influencia bastante o desenvolvimento da criança, tal como referem Katz e McClellan (1999) in Feldman e Wenzel (1990) e Hartup e Moore (1990), “uma das influências mais importantes no desenvolvimento social da criança corresponde à experiência dentro da família” (pág. 16). Também Winnicott (1970, referido por Portugal, 1998), defende que o desenvolvimento e o crescimento da criança não têm a ver com as potencialidades biológicas e características individuais do ser humano, mas estão sobretudo relacionadas com a inter-relação mãe-bebé.

Até mesmo em relação a mim, comparando os dois casos, notei uma grande diferença, enquanto a mãe da Ipa me dava abertura para ir recebê-las na hora do acolhimento, confiava em mim para me dar os recados e dirigia-se a mim para me perguntar como tinha sido o dia da filha, com a mãe da Sof isso nunca acontecia.

## **2. Contexto de jardim-de-infância**

Ao iniciar este meu segundo estágio, deparei-me com um cenário significativamente diferente daquele em que tinha anteriormente vivido. O grupo era constituído por 20 crianças, todas elas na faixa etária dos seis, sete anos. Como este estágio se iniciou já a meio do ano letivo, encontrei um grupo de crianças já completamente adaptadas ao contexto educativo em que estavam inseridas, e apesar de só uma delas ter transitado do ano letivo anterior, estando as restantes a frequentar este jardim-de-infância pela primeira vez, todas elas já tinham frequentado anteriormente outros contextos, à exceção de uma outra criança que frequentava pela primeira vez um

contexto educativo. Como já mencionei, essa experiência anterior pode ser uma mais-valia para uma futura boa adaptação a um novo contexto.

Apesar de as crianças já estarem adaptadas quando iniciei o estágio, segundo a educadora cooperante, “foi necessário conhecermo-nos enquanto grupo e cada um de nós com as nossas diferenças. Assim, uma das prioridades no primeiro período foi estimular as interações e socialização entre pares, neste sentido pretendeu-se promover a dinâmica de grupo. Uma das estratégias implementadas foi a organização diária das crianças em pares ou pequenos grupos, partilhando brincadeiras e trabalhos com os seus pares” (projeto curricular, pág. 16).

Este grupo de crianças era muito independente e autónomo à exceção da Ara (criança com diagnóstico de paralisia cerebral). As crianças conheciam a rotina bastante bem e seguiam-na religiosamente, praticamente apenas necessitando da indicação dos adultos no que diz respeito às atividades propostas. Este estágio foi uma experiência completamente nova e surpreendente, pois tinha acabado de sair do “mundo dos bebés”, para encontrar um grupo prestes a entrar para primeiro ciclo, o que faz uma acentuada diferença.

Ao observar as crianças na hora do acolhimento, não notei que alguma delas ficasse ansiosa por ter que se separar dos pais, pelo contrário, reparei que encaravam aquele momento com naturalidade e serenidade. Relativamente aos objetos transicionais, não vi nenhuma das crianças a levar qualquer objeto seu para a sala, até porque também não era permitido pela educadora, sendo que os brinquedos que levavam para a escola ficavam nos seus cabides para serem utilizados no recreio. Contudo, esses brinquedos não eram sempre os mesmos, o que me leva a crer que não seriam objetos transicionais, mas sim simples brinquedos.

É de referir, que este grupo era constituído por crianças já com alguma maturidade, com os receios e ansiedades de quem frequenta um contexto educativo pela primeira vez já ultrapassados, e o facto de estarem inseridos num ambiente já mais *virado* para o primeiro ciclo do que propriamente para o jardim-de-infância, também fazia com que elas tivessem um comportamento de maior maturidade, pelo menos na

escola, e é sabido que as crianças destas idades gostam de mostrar que já são crescidas, tendo assim vergonha de andar com objetos associados aos bebés; contudo, acredito que muitas delas tivessem os seus objetos transicionais à sua espera em casa, ou até mesmo guardados nas mochilas que levavam para a escola.

Com a intenção de estender o meu estudo ao estágio em contexto de jardim-de-infância, e ao deparar-me com um cenário tão diferente daquele que tinha vivido anteriormente, ao longo do tempo, e à medida que fui conhecendo as crianças, tentei aperceber-me se alguma delas teria alguma problemática que se encaixasse na temática deste relatório. Ao reunir-me com o orientador do meu relatório de estágio e com a minha educadora cooperante, falei-lhes de duas crianças que apresentavam problemáticas que de certa forma estavam ligadas ao meu tema de trabalho e cujos casos tencionava analisar.

## **2.1 Apresentação e análise do caso da Quel**

Começo então por falar do caso da Quel, esta é uma menina com necessidades educativas especiais, cujas dificuldades surgiram após uma intervenção cirúrgica a um tumor no cérebro que lhe provocou a perda do andar e da fala. Depois da cirurgia, a Quel teve que reaprender a fazer grande parte das coisas que já fazia naturalmente antes de realizar a cirurgia.

Até aos cinco anos em que entrou para este contexto educativo, a Quel esteve sempre aos cuidados da família, sendo a primeira vez que estava a frequentar um contexto educativo. Segundo a educadora cooperante, durante o tempo em que a Quel esteve em casa, (devido à doença) a família manteve-a numa espécie de “redoma de vidro”, em que a protegiam de tudo e de todos, em que praticamente evitavam que a menina se mexesse, fazendo tudo o que pudessem por ela, com receio de lhe acontecer alguma coisa, e fazendo-lhe todas as vontades sem nunca a contrariar.

De acordo com a educadora, quando a Quel entrou pela primeira vez para este contexto educativo, ainda estava longe de ter recuperado o controlo dos seus

movimentos involuntários e ainda apresentava bastantes dificuldades na fala. A educadora fez todos os possíveis para a integrar no grupo, estimulando as outras crianças a brincar com ela e a ajudarem-na. Tal como a própria refere “o trabalho desenvolvido foi no sentido de promover uma boa adaptação e integração desta criança ao grupo. Partindo duma sensibilização para as problemáticas da criança, fui estimulando a sua participação como interveniente muito importante no trabalho a desenvolver” (Projeto curricular pág. 13).

Também foi a educadora que me transmitiu, que inicialmente as outras crianças acolheram bastante bem a Quel, que o grupo tinha um sentimento forte de proteção em relação a ela, até porque foi um grupo que desde logo demonstrou possuir um sentido de união e competências de cooperação. No entanto, assim que a Quel sentiu que tanto a equipa de sala, como as restantes crianças a tratavam de uma forma especial, esta começou a querer que todos lhe fizessem as vontades, a exigir que as outras crianças brincassem ao que ela quisesse, mesmo tendo entrado na brincadeira posteriormente, a chantagear as outras crianças para que brincassem com ela. Começou a ter um sentimento de posse por uma das meninas que a tinha ajudado bastante inicialmente, não querendo que ela brincasse ou que formasse par com mais ninguém, querendo que ela lhe desse toda a atenção.

Com estas atitudes a Quel conseguiu fazer com que as crianças que tão bem a acolheram e ajudaram inicialmente se afastassem dela e a rejeitassem, chegando ao ponto de nenhuma das crianças querer brincar com ela ou querer ser seu par nas atividades propostas.

Durante o meu estágio, vi inúmeras vezes a Quel a ser rejeitada pelas outras crianças. Passo a descrever algumas dessas observações, que transformei em notas de campo:

*A educadora propôs que as crianças realizassem uma atividade a pares, sendo que eram elas próprias que se tinham que organizar sozinhas escolhendo os seus pares. Durante a pequena agitação que houve enquanto as crianças se organizavam, reparei que a Quel perguntou à Bara se ficava com ela, ao que a mesma respondeu que não, pois já tinha par. De*

*seguida a educadora foi perguntando às crianças com que iam ficar, quando chegou à vez da Quel esta respondeu:*

*“Eu perguntei à Bara se ela ficava comigo e ela disse que não.”*

*E muito aflita a Bara defendeu-se a dizer que já tinha par. Por fim a educadora questionou a Bara e a Ina se não se importavam que a Quel ficasse no grupo delas, ao que as crianças acederam não muito satisfeitas.*

*(Nota de campo, 29 de Março de 2011, 09h55m)*

Nesta situação, vemos a Quel a tentar culpar a Bara, por não ter formado par com ela. Por norma a Quel tendia a fazer-se de vítima perante os adultos, culpando as outras crianças se estas não fizessem o que ela queria.

Quando a Bara lhe disse que não ficava com ela por já ter par, a Quel também não tentou encontrar outra criança com quem pudesse trabalhar, esperando que no final a educadora “obrigasse” a Bara a ficar com ela à mesma. E no fundo, foi isso que acabou por acontecer.

Segundo a educadora, antes de entrar para o jardim-de-infância, a Quel não estava habituada a ouvir a palavra não, pois todas as suas vontades eram realizadas prontamente. Como esta menina não sabe lidar com a frustração, ela tenta arranjar um outro caminho (menos correto), para conseguir o que quer. De acordo com Troeger a superprotecção “pode dar azo a que a criança revele um comportamento dependente, sem força de vontade, com um alto grau de tirania, com o qual procura a obtenção de ajuda imediata que a leva, por consequência, a exigir em cada momento a satisfação dos seus pedidos, a renunciar às próprias responsabilidades, a não realizar esforços (...).

Os pais devem ter em conta, que as crianças não vivem isoladas, e mais tarde ou mais cedo vão estar em situação de risco, expostas a perigos que devem enfrentar e que lhes servirão de trampolim para continuar a evoluir no seu desenvolvimento pessoal.

“A realidade quotidiana oferece momentos de alegria, mas também de decepções. E as crianças, donas dos seus sentimentos e pensamentos, devem desenvolver recursos e estratégias para enfrentar metas complexas. A tolerância à frustração e a participação nas tristezas e nos prazeres dos que as rodeiam



farão com que comecem a descobrir o papel que desempenham no seu meio social” (Troeger, 2011: 16).

Desta vez, como todas as crianças já tinham par, a educadora acabou por fazer com que a Quel ficasse no grupo da menina com quem ela sente mais ligação, pois os educadores devem respeitar e não alterar as preferências que as crianças manifestam por certos companheiros, no entanto explicou-lhe que se houvesse outro menino sem par ela teria que ficar com ele.

*Depois de almoço as crianças estavam no recreio e eu estava a observar de perto três meninas (a Jô, a Ura, e a Ria) a brincarem, quando vejo a Quel a aproximar-se daquele grupinho, questionando-as se podia brincar com elas, ao que a Jô respondeu prontamente que não.*

*Ao assistir àquela situação de perto, aproximei-me mais e perguntei-lhes:*

*“Então meninas, porque é que não deixam a Quel brincar com vocês?” Ao que a Ria respondeu imediatamente “Porque ela só estraga as nossas brincadeiras”.*

*De seguida, perguntei-lhes “ E se a Quel prometer que não estraga a vossa brincadeira, já pode brincar?” As meninas olharam umas para as outras e a Jô respondeu um “Está bem, prometes Quel? Ao que a menina respondeu que sim.*

*É de referir que as meninas só aceitaram que a Quel brincasse com elas para me agradarem.*

*(Nota de campo, 6 de Abril de 2011, 14h:20m)*

Esta foi mais uma das situações, em que observei a Quel a ser rejeitada pelas outras crianças. Na altura em que elas tentavam incluir a Quel nas suas brincadeiras, esta acabava por tentar mandar nos que os outros meninos queriam fazer, querendo modificar a brincadeira à sua maneira, não aceitando as ideias e/ou sugestões das outras crianças, e como é natural estas acabaram por se fartar e deixá-la de fora.

Na hora do recreio, era comum ver a Quel a deambular sozinha, a ir de grupinho em grupinho a perguntar se podia brincar com eles e a ser constantemente enjeitada, o que me deixava revoltada, pois nesta altura ainda não tinha conhecimento do porquê das crianças não aceitarem a Quel e ainda por cima não via nenhum dos adultos a fazer algo

para mudar a situação. Foi por isso que desta e outras vezes, tentei fazer com que as outras crianças a incluíssem em certas brincadeiras e grupos de trabalho.

Posteriormente, ao falar sobre esta situação com a educadora, ela referiu que inicialmente tinha feito de tudo para que as crianças a incluíssem, o que acabou por acontecer, no entanto devido às suas atitudes caprichosas, houve um grande retrocesso na sua adaptação à escola e integração no grupo.

Nesta altura a educadora estava a deixar que a Quel sentisse na pele as consequências dos seus comportamentos, para que reflectisse sobre o que tinha feito de mal e passasse a modificar as suas atitudes. Tal como refere Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) “ A criança vai-se constituindo enquanto pessoa e compreendendo o mundo ao seu redor por meio da interiorização de conceitos e significados que são partilhados socialmente. Ela é considerada como um ser activo, competente, construtor de conhecimento, através da interacção com os seus contextos de vida” (pág. 82).

No caso da Quel, o facto de ela ter estado muito tempo restringida à família em regime de super protecção, tornou-a uma criança caprichosa e egocêntrica e somente, ao interagir com as outras crianças e ao captar as respostas das mesmas (positivas e/ou negativas), é que irá aprender a lidar com elas. A competência social vai-se adquirindo de uma forma progressiva, e só aí é que a criança começa a ser capaz de distinguir os seus sentimentos e necessidades dos sentimentos e necessidades dos outros com quem interage (cf. Hohmann e Weikart, 2007).

*Estávamos no momento de grande grupo, e era a vez de a Quel contar uma história escolhida por ela, previamente trabalhada em casa com a família. No entanto, quando chegou a hora de contar a história, notou-se que não a tinha preparado, como os restantes colegas tinham feito. De seguida como era hábito, as crianças comentaram a história (bastante mal contada pela Quel), criticando negativamente o seu desempenho. Contudo, a Quel não se mostrou triste ou envergonhada com as críticas dos colegas como seria natural, muito pelo contrário, demonstrou um ar satisfeito, por naquele momento estar a ser o centro das atenções.*

*(Nota de Campo, 27 de Abril de 2011, 10h:30m)*

Este é mais um exemplo de que a Quel só fazia o que queria em casa. Mesmo a mãe sabendo que a filha tinha ficado de preparar uma história em casa, para posteriormente contar aos colegas em grande grupo, esta ao ser confrontada pela educadora, que lhe comunicou que a Quel não tinha sabido contar a história, disse à educadora que apesar de ter insistido com a menina para que fossem juntas estudar a história, que esta rapidamente se fartou e preferiu ir jogar computador.

A forma como a Quel é tratada em casa, reflete-se bastante nos comportamentos que tem na escola, e apesar das várias conversas que a educadora teve com a mãe da menina, alertando-a para os malefícios de ceder em relação a todas as suas vontades e de a super proteger de tudo e de todos, não serviu de nada para mudar as suas atitudes.

É natural que depois do grande susto que teve quando a filha esteve doente, que a quisesse proteger ao máximo, para mais nada de mal lhe acontecer. No entanto, ao querer protegê-la em demasiado, quase não deixando a menina ter uma vida normal, fez com que afetasse negativamente o desenvolvimento da Quel. Tal como refere Freinet

“Se você tem medo que seu filho quebre a cabeça, rasgue a roupa, suje as mãos, corra o risco de cair ou de se afogar, tranque-o na sua confortável sala de jantar ou leve-o pela coleira quando você sair, para que ele não se junte aos bandos de crianças que – na rua, nos jardins, nos pomares e no mato – buscam intrepidamente as suas experiências elementares. (...). E depois você se espantará se o seu filho for manualmente desajeitado, hesitante nas brincadeiras ou nos trabalhos, inquieto e tímido diante das exigências do esforço, desequilibrado num mundo onde já não basta saber ler e escrever, mas em que é preciso apreender com decisão e heroísmo. A vida prepara-se pela vida.” (2004: 23).

O facto de a Quel se mostrar contente ao ser o centro das atenções, mesmo estando a ser alvo de críticas negativas, demonstra o quanto ela está carente de atenção por parte das outras crianças. Segundo a educadora a Quel é uma criança muito caprichosa, e que tem uma grande necessidade de ser o centro das atenções.

*As crianças estavam na sala a brincar nas diferentes áreas, quando a Bara, que estava na área dos jogos de mesa com mais algumas crianças, começou a chorar. Nessa altura a*

*educadora foi ter com ela, para saber o que se passava. Quando a Bara, se acalmou, contou que a Quel a estava a pressionar para ir brincar com ela, e caso não o fizesse que iria contar à educadora que ela se tinha recusado. Isto é, a Quel estava a chantagear a Bara, para que fosse brincar com ela.*

*(Nota de campo, 9 de Maio de 2011, 11h:25m)*

De acordo com a educadora, a Bara foi uma das meninas que mais ajudou a Quel inicialmente. No entanto, com as atitudes que a Quel foi revelando (não querer que a Bara brincasse com mais ninguém, exigir fazer par com ela em todos os trabalhos, fazer pressão para esta lhe fazer todas as vontades, tendo uma grande necessidade de a “sufocar”), tudo isto fez com que a Bara acabasse por se afastar também, e apesar de a Quel ficar sentida com o afastamento de todos no geral, foi o afastamento da Bara que mais a perturbou, por isso as suas insistentes investidas para com ela. Zick Rubin, considera um ponto interessante, o facto de as amigas íntimas das crianças apresentarem benefícios, mas também algumas contrariedades. Se por um lado, através da interação com outras crianças estas aprendem a dar-se, por outro lado, a criança pode também ser rejeitada. “As amigas íntimas suscitam não só a auto aceitação, confiança e relacionamento, como também insegurança, ciúme e ressentimento” (1980: 26).

A tomada de perspetiva social é definida por Selman (1980, in Lino, 1999) como “a capacidade para diferenciar, coordenar e integrar a nossa perspectiva e a do outro com quem interagimos” (pág.82). Desta forma, tudo me leva a crer que nesta altura a Quel ainda não tinha adquirido uma perspetiva social, focando-se apenas nela e nos seus desejos, não tendo a capacidade de se por no lugar do outro, de negociar ideias e de integrar a sua perspetiva com a dos outros.

Quando as crianças começaram a rejeitar a Quel, a educadora estranhou e ficou alarmada com a situação, visto o grupo ser tão unido e inclusivo, no entanto, com o passar do tempo foi tentando compreender o que se estava a passar, e acabou por se aperceber dos comportamentos da Quel em relação às outras crianças.

Como só iniciei o meu estágio a meio do ano letivo, só já presenciei a Quel a ser rejeitada pelas outras crianças. Confesso que inicialmente, (antes de ter conhecimento

que o comportamento das outras crianças para com a Quel, era um consequência das suas próprias atitudes), toda esta situação me revoltava, pois eu via uma criança com necessidades educativas especiais a ser rejeitada por todos, mesmo em frente aos adultos, que não faziam nada para intervir. E por isso, criei um sentimento de proteção em relação àquela criança, e muitas vezes intercedia junto das outras crianças para que estas a incluíssem. Zick Rubin considera que as crianças que dificilmente se relacionam com os seus pares tendem a afastar-se ou são por vezes excluídas pelos outros. Esta situação pode eventualmente ter repercussões futuras ao nível da sua auto-estima, na inserção e no seu desempenho no meio escolar. “ (...) a diferença entre uma criança que quer fazer amigos mas que não é capaz, pode ser a diferença entre uma criança feliz e uma criança angustiada numa larga área da sua vida” (1980: 27).

Só algum tempo depois é que falei com a educadora sobre esta situação que me incomodava, e aí tudo começou a fazer sentido. Depois de a educadora me ter posto a par de tudo o que tinha acontecido anteriormente, explicou-me, tal como já referi, que estava a dar um tempo à Quel para ela tomar consciência das atitudes que vinha tendo, pois ela tinha que perceber que para o grupo a aceitar e incluir de novo tinha que auto consentir a sua mudança.

A educadora referiu que para quem viesse de fora, e não tivesse conhecimento do historial passado, poderia pensar (como eu inicialmente pensei), que ela seria bastante insensível, no entanto acreditava que tudo isto seria para o bem da Quel, uma vez que nunca poderia compactuar com o tratamento que a criança recebia em casa, pois ao fazê-lo estaria a dificultar ainda mais o seu desenvolvimento maturacional e emocional que já se encontrava desestruturado.

Mencionou ainda que desde que a Quel tinha vindo para o jardim-de-infância, a sua evolução cognitiva e motora era bastante evidente, e isso significava que estava no caminho certo, para que ela ultrapassasse cada vez mais as suas dificuldades e os obstáculos com que se ia deparando.

Por fim referiu ainda, que este é só mais um obstáculo que a Quel teria que ultrapassar e assim que visse algum sinal de que a menina tinha percebido que teria que

modificar o seu comportamento, iria com certeza tomar uma atitude para a incluir de novo no grupo, fazendo um trabalho diariamente com a participação de todas as crianças, apelando aos colegas para que brinquem com ela no recreio, na formação de pares ter o cuidado de estipular desde logo uma criança que se voluntarie a trabalhar com ela e indo sempre demonstrando o seu contentamento por estarem a incluir a Quel de novo nas suas brincadeiras.

Alguns autores (Harper e McCluskey, 2002; Odom et al, 2002, in Odom, 2002), referem que as crianças com necessidades educativas especiais, são frequentemente rejeitadas pelo grupo de pares. Logo, para elas torna-se um desafio a interação positiva e bem - sucedida com os seus pares. Como tal, o desenvolvimento da competência social relativa aos pares, deve ser uma das intencionalidades dos profissionais de educação de infância.

Tanto os pais como os educadores assumem um papel muito importante no que respeita à socialização da criança. Logo, na sua prática educativa o educador deverá promover mudanças, intervir para estimular, ajudar a crescer e, em certos momentos limitar alguns comportamentos (cf. Post e Hohmann, 2007). Por exemplo, através do desenvolvimento de atividades práticas em grupo a educadora proporciona momentos de interação entre as crianças facilitando assim a sua integração.

É de referir que já para o final do meu estágio, a Quel começou a dar aquele sinal (que a educadora tanto esperava), de estar a mudar o seu comportamento em relação aos outros, nessa altura a educadora iniciou o processo de voltar a inclui-la no grupo, e as crianças começavam a aceitá-la de novo. Tal como refere Sullivan (1953) in Zick Rubin (1980:21) “uma função das amigas das crianças é a de corrigir alguns pontos de vista estranhos e potencialmente perniciosos da vida social que as crianças tenham possivelmente obtido a partir das suas primeiras interações com os pais”. É não só, mas também nestes casos que a vinculação entre pares desempenha um papel determinante para as crianças, podendo eventualmente evitar um possível desajustamento social.

Zick Rubin evidencia a importância que a vinculação entre as crianças tem “na aprendizagem de aptidões sociais, de comparação social, e do estabelecimento de um sentido de pertença ao grupo, estas primeiras relações têm efeitos que se irão repercutir – mesmo que não o sejam de maneira totalmente previsível – na vida futura dessas crianças (1980: 24).

Logo, as crianças beneficiam com as relações entre pares, promovendo-se assim habilidades de linguagem e comunicação, de cooperação, de resolução de conflitos, de compreensão e regulação emocional. Os grupos transmitem também valores e conhecimentos, estimulam a partilha e o respeito por si próprio e pelo outro, fomentam a adoção de uma atitude mais autónoma face ao adulto e desenvolvem ainda o sentido de responsabilidade (cf. Zick Rubin, 1980: 118).

## **2.2 Apresentação e Análise do caso do Tavo**

Passando agora para o caso do Tavo, esta é uma criança que preocupava bastante a educadora, pois era um menino que revelava alguma perturbação emocional, uma grande agitação, grandes dificuldades de concentração, um grafismo muito pobre e irregular e pouca motivação para as aprendizagens. E o seu desenvolvimento nas diferentes áreas estava aquém do desejado para a sua faixa etária, à exceção da expressão oral. Segundo a educadora, apesar de ter realizado um trabalho mais individualizado com este menino desde o início do ano letivo, não foi notória a sua evolução.

É fundamental referir que esta criança tinha perdido o seu pai à pouco tempo, num acidente rodoviário, e que apesar de ter o seu grupo de pertença e a sua família, ficou sem a sua figura de vinculação, pois era um pai muito presente, e era a pessoa que lhe transmitia a segurança que todas as crianças necessitam para ter estabilidade e confiança para enfrentarem o mundo que as rodeia. O Tavo tinha a mãe por perto, no entanto, esta ainda adolescente, não lhe conseguia dar toda a atenção e amor de que uma criança necessita por parte de uma mãe.

Ferrari (1999), ao abordar a questão dos pais substitutos, refere que estes em caso de separação, também vão desaparecer da vida das crianças, deixando-as novamente com um sentimento de perda, sendo que a situação se torna ainda mais complicada quando a mãe tem relacionamentos instáveis e rápidos. O facto de o Tavo ver a mãe a mudar constantemente de namorado e de ter assistido a um episódio em que um deles a mal tratava, também não contribuía em nada, para uma estabilização emocional do menino. Para além disso os seus avós paternos estavam a lutar na justiça pela sua custódia contra a família materna, o que fazia com que a criança ainda ficasse mais confusa e perturbada, por não saber a que família pertencia.

No início do segundo período a educadora alertou a família para o fraco desenvolvimento da criança nas diferentes áreas e pediu à psicóloga do agrupamento de escolas a que o jardim-de-infância pertence, uma opinião sobre esta criança (o que não foi muito bem aceite pela família), contudo o seu diagnóstico foi inconclusivo.

A família não aceitou muito bem a avaliação da psicóloga, pois não consideravam necessário, visto que na opinião deles “o Tavo era uma criança normal e bastante inteligente”. E é natural que pensassem isso, pois a expressão oral era o seu “forte”, conseguindo manter um diálogo, explicando-se muito bem e utilizando até palavras pouco comuns para uma criança de seis anos. De acordo com Troeger

“por vezes, quando é sugerida por um educador a visita a um Psicólogo, a notícia pode ser recebida até com alguma incompreensão (...) Embora o Psicólogo já não seja associado ao profissional que «trata dos maluquinhos», continua este individuo a ser percebido como alguém que apenas intervém em situações drásticas, quando uma criança se encontra em risco. O Psicólogo poderá mesmo ser percebido como o sujeito que aponta o dedo para o culpado, como a prova de alguém que não procedeu de forma certa e sabemos, na realidade, que ninguém gosta de se sentir posto em causa.” (2010: 26).

E provavelmente foi isto que a família do Tavo inferiu quando a educadora sugeriu que ele fosse analisado por um Psicóloga.



Ao falar com o orientador do meu relatório de estágio sobre esta criança, este referiu que a partir do historial do menino e das dificuldades que apresentava, tudo o levava a crer que o Tavo estaria com uma depressão que o conduzia a um bloqueio emocional afetivo e que provavelmente teria problemas graves de vinculação.

Ao observar o Tavo, ao longo do estágio fui tirando algumas notas de campo que posteriormente analisei, passo então a narrá-las.

*Depois de observarmos em grande grupo os girinos através da câmara micro macro, evidenciando todas as suas características, a educadora propôs às crianças que registassem as observações realizadas com plasticina, tendo em conta o número de girinos (três), os seus tamanhos (dois grandes e um pequeno), o seu formato (redondos com uma cauda) e a cor dos mesmos (Preto). As crianças estavam a fazer os seus registos, quando o Tavo se dirige à educadora e diz “já acabei”, mostrando-lhe uma folha A4 com uma bola de plasticina preta colada. A educadora zangando-se com ele, pergunta-lhe se foi aquilo que ele observou. O menino responde que “não”, e a educadora mandou-o começar de novo. O Tavo voltou para o lugar e desta vez colou três bolas pretas noutra folha, indo mostrar de novo à educadora, que lhe perguntou se os girinos que ele tinha observado eram todos do mesmo tamanho, ao que o menino não soube responder. A educadora foi com o Tavo até ao aquário para ele ver se eram todos do mesmo tamanho, e lá acabou por verificar que um deles era mais pequeno. Depois de ir mostrar novamente à educadora, esta perguntou-lhe se não faltava nada, dizendo-lhe para ir de novo ao aquário. Por fim o Tavo, acabou por verificar que faltavam as caudas, registando-as também na folha.*

*(Nota de campo, 22 de Março de 2011, 11h:30m)*

Esta foi só uma, das inúmeras situações deste género que observei durante o meu estágio. Sempre que era necessário registar alguma observação, algum acontecimento e /ou concretizar alguma proposta o Tavo não conseguia fazê-lo, sendo indispensável o apoio individualizado de um dos adultos. O que me levava a crer, que este menino não estava com atenção no momento em que a educadora estava a explicar o que pretendia que as crianças fizessem, simplesmente por não se interessar pelas atividades propostas. Na realidade, eram muito poucas as atividades que despertavam interesse no Tavo. Por mais que fosse acompanhado individualmente em cada tarefa por um dos adultos, por mais que fosse chamado a atenção, por mais que nos demonstrássemos compreensivas para com ele ou até mesmo zangadas, nada fez com que o Tavo evoluísse.

A educadora acreditava que o atraso da evolução do Tavo nas diferentes áreas curriculares à exceção da expressão oral, tinha a ver com o falecimento do seu pai e da consequente desorganização familiar que o envolvia. Muito provavelmente, seriam estes dois factos que faziam com que o Tavo apresentasse uma grande falta de interesse e empenho nas atividades propostas, dificuldade em concentra-se em algo, assim como alguma perturbação emocional. O que, em conversa com o orientador do meu relatório de estágio e com a educadora cooperante, nos levou a supor que o Tavo estaria com uma depressão e problemas graves de vinculação. Tal como referem Guedeney e Guedeney “ A perda e a separação definitivas das figuras de vinculação durante a infância aumenta o risco de surgimento de episódios depressivos (...)” (2004: 158).

Segundo Freud (1970), a necessidade que o ser humano tem em apoiar-se numa autoridade de qualquer espécie é tão imperativa, que se essa autoridade é ameaçada o seu mundo desmorona. Provavelmente foi isto que aconteceu ao Tavo que, ao perder uma das suas figuras de vinculação mais forte, o seu mundo desmoronou, fazendo com que perdesse o interesse pelo meio que o rodeava, vivendo no seu próprio mundo, só “acordando” quando algo lhe despertava realmente interesse.

Shinn (1978) estudou os efeitos da ausência paterna no desenvolvimento cognitivo da criança, chegando à conclusão que em famílias sem a presença do pai, havia maior associação a desempenhos pobres em testes cognitivos feitos às crianças. No entanto, onze anos mais tarde, Jensen et al. (1989), realizou um outro estudo, que demonstrou que a ausência paterna dentro de condições rotineiras e em famílias saudáveis, pode não despoletar efeitos muito negativos. Isto é, os efeitos nefastos da ausência paterna sobre a criança dependem sobretudo da interação da mãe com o filho, dos recursos emocionais da mãe, dos fatores ambientais e da restante família. Desta forma, posso referir que também o facto de o Tavo não ter um ambiente familiar estável, como já expliquei anteriormente, faz com que os efeitos da morte do pai ainda se reflitam mais nele, do que seria esperado se vivesse num ambiente familiar saudável.

De acordo com a teoria de Piaget (1987), a afetividade e o desenvolvimento cognitivo estão interligados, pois a afetividade tem uma grande influência sobre o

desenvolvimento intelectual, ou seja é a parte afetiva que permite ou não o desenvolvimento intelectual, sendo que os dois evoluem no mesmo sentido. Com esta teoria, justifica-se a escassa evolução do Tavo nas diferentes áreas, supondo que ele estaria realmente com um bloqueio emocional afetivo.

*Depois de a educadora contar uma história, que falava sobre a paixão entre dois animais estranhos, esta solicitou às crianças para que comentassem a história. Ao contrário do que acontece nas atividades de concretização, o Tavo levantou imediatamente a mão para poder fazer o seu comentário, mencionando que apesar de estes animais serem diferentes dos outros também tinham direito a apaixonarem-se e a serem felizes para sempre. Acrescentando ainda que todas as pessoas e animais são diferentes e que ninguém se deve rir dessas diferenças, para que essas pessoas não fiquem tristes.*

*(Nota de campo, 5 de Abril de 2011, 14h:55m)*

Como já referi anteriormente, o Tavo dominava bastante bem a expressão oral, e não tinha quaisquer dificuldades em comentar uma história, principalmente se esta falasse de sentimentos e abordasse alguns valores, como o respeito pelos outros e pelas suas diferenças. Era notório o seu interesse, sempre que alguma história falasse de sentimentos, pois era neste género de atividades que se mostrava interessado em participar.

Tudo me leva a crer que este interesse do Tavo nas histórias que envolviam sentimentos teria um pouco, se não tudo a ver com a morte do seu pai. O facto de ele se interessar por histórias que envolviam sentimentos, fez-me inferir que o menino necessitava de falar dos seus próprios sentimentos em relação à morte do pai. No entanto, como não o fazia, mas podendo falar dos sentimentos de outras pessoas, neste caso dos animais da história, fazia-o com à vontade e assertividade.

Talvez por tudo o que lhe aconteceu, por todo o sofrimento que passou, este menino reflita bastante sobre os seus sentimentos e por isso esteja mais à vontade para falar de sentimentos (que não sejam os dele) e também por isso seja mais sensível aos dos outros, neste caso dos animais da história. Contudo, apesar de o Tavo compreender

os sentimentos dos outros, não significa que modifique o seu comportamento em relação a eles.

Cada pessoa vive a perda de quem ama à sua maneira, e as crianças não são exceção. O Tavo falava facilmente do pai, notava-se que para ele não era um assunto tabu, mencionando situações que tinha vivido com ele, falando de coisas que o pai tinha feito, no entanto nunca falava sobre o que sentia em relação à sua morte e ao facto de nunca mais ir estar com ele. A educadora era da opinião que esta criança, necessitava de apoio psicológico, para ser ajudado a lidar com a ausência do pai, para se libertar daquele estado depressivo e consequentemente evoluir cognitivamente.

*Enquanto eu apoiava um grupo de crianças a terminarem alguns trabalhos, o Tavo, estava ao meu lado a desenhar. Como o seu grafismo era muito pobre, não percebi o que ele estava a desenhar e por isso perguntei-lhe o que representavam os seus desenhos. Ele pegou na primeira folha e apontando para as suas garatujas disse-me “aqui sou eu e o meu pai a passear, num jardim com flores e aqui está o sol” depois pegou na segunda folha e disse “e aqui são nuvens e por cima é o meu pai que está no céu”, depois desta explicação, continuou o seu desenho.*

*(Nota de campo, 9 de Maio de 2011, 11h:30m)*

O Tavo num dos seus desenhos fê-lo a ele e ao pai numa situação ideal, a passearem num jardim florido num dia solarengo. O pai era um elemento central nos seus desenhos, e isso revela as saudades que tem do pai, e o seu desejo de voltar a estar com ele. O desenho é um meio de expressão através do qual a criança pode expressar sentimentos, emoções, desejos, situações positivas ou negativas por ela vividas. Nesta situação específica o Tavo por alguma razão talvez se sentisse especialmente frágil e o pai enquanto elemento de segurança e conforto tenha sido fortemente representado nos desenhos. Para o Tavo o desenho livre poderá ter sido um meio de expressão muito importante naquele momento, porque ele pode funcionar como “motor do equilíbrio emocional, da saúde mental, pois é permitido ao indivíduo exprimir os seus sentimentos mais conflitivos de maneira socialmente aceitável” (Salvador, 1988: 72).

Sempre que perdemos alguém de quem gostamos muito, existe sempre aquele desejo de voltarmos a estar com a pessoa falecida, como o Tavo expressou no seu desenho. Contudo, verificando-se que a criança, tem maior dificuldade que o adulto de compreender e de aceitar a irreversibilidade da morte, esta fantasia pode ser vivida pela criança não somente como um desejo, que se tem consciência que não pode acontecer, mas como uma possibilidade (cf. Mazorra, 2001).

Se até para os adultos, que possuem um mundo externo cheio de vínculos e tarefas, é muito complicado lidar com o desaparecimento da pessoa com quem se criou um forte vínculo afetivo, imagine-se para uma criança cujo mundo está centrado e limitado à família e à escola. No seu texto “Luto e melancolia”, Freud (1972: 269) compara essas duas condições que encerram o “mesmo estado de espírito penoso, a mesma perda de interesse pelo mundo externo”. Só que, no luto, diz Freud, “é o mundo que se torna pobre e vazio”. Realmente, no caso do Tavo, a falta de interesse por quase tudo era notória, era muito raro vê-lo interessado em algo e ainda mais raro vê-lo sorrir, provavelmente por achar o seu mundo pobre e vazio desde o falecimento do pai, como refere Freud.

Encarar a morte de alguém muito próximo é um processo difícil em qualquer idade, sobretudo quando ainda não desenvolveu recursos internos para superar esse sofrimento. Segundo Raimbault (1979), quanto mais nova é a criança, maiores serão os efeitos negativos que essa morte provocará. Especialmente se essa perda acontecer num momento em que a criança depende, de modelos para a formação da sua personalidade.

Para além de todos os efeitos negativos (já referidos) que a morte do pai causou ao Tavo, é certo que ao estar numa fase importante da construção da sua personalidade, que esta também vá ser influenciada por este acontecimento que o marcou e que o vai marcar para o resto da vida, refletindo-se de forma negativa na sua personalidade. Tal como Guedeney e Guedeney referem

“(...) qualquer perda de uma figura parental na infância aumenta o risco de surgimento de numerosos problemas mentais (depressão, ansiedade, personalidade anti-social). Está actualmente demonstrada uma relação directa

entre vinculação desorganizada e sintomas dissociativos na adolescência, e vinculação resistente e perturbações da ansiedade.” (2004: 163).

Quanto à adaptação e integração, notava-se que o Tavo estava perfeitamente adaptado à instituição, à rotina, à equipa de sala, ao grupo e às regras da sala. Gostava de brincar com os seus amigos, tendo-se vinculado a um pequeno grupo de meninos com quem brincava mais. No entanto, mesmo durante essas brincadeiras, não deixava de apresentar um semblante carregado, sendo muito raro vislumbrar um sorriso no seu rosto. Segundo Mazorra (2001), “Ao aparentar não sofrer, a criança pode estar utilizando, o mecanismo de negação. Este poderoso mecanismo permite que a criança brinque e até se divirta, mesmo quando está passando por um período difícil. «Esquecer» temporariamente os problemas e conseguir brincar é um processo normal e saudável, não significando que não haja sofrimento, mas apenas que naquele instante em que ela está brincando, a realidade fica temporariamente ausente ou suspensa”.

Ao questionar a educadora sobre o que ela pretendia fazer para ajudar o Tavo a ultrapassar as suas dificuldades, esta referiu que a sua intenção seria continuar a privilegiar o trabalho individualizado nas áreas curriculares onde a criança apresentava maiores dificuldades, dando-lhe um apoio intensivo e confiança de que conseguiria fazer melhor; pedir uma nova avaliação à Psicóloga, esperando da parte desta um diagnóstico conclusivo e sugestões de novas estratégias para trabalhar com a criança para que esta progredisse nas áreas em que menos evoluiu. Continuar a sensibilizar a família para os problemas da criança, no entanto a educadora acreditava que só quando o Tavo entrasse no 1º ciclo, é que provavelmente a família iria tomar consciência das suas dificuldades caso entretanto a situação não se modificasse, pois em todos os trabalhos que era preciso concretizar, ele simplesmente não conseguia fazer, sendo necessário o apoio constante e individual de um adulto.

Por tudo isto, a educadora estava bastante preocupada, pois se esta suposição se viesse a confirmar no futuro e não fosse diagnosticada a tempo, poderia trazer graves problemas à criança. Referindo por fim, que o reconhecimento precoce de um estado depressivo poderia ter profundos efeitos na futura evolução da doença, e que isso seria o ideal a ser feito, para o bem do desenvolvimento emocional e intelectual do Tavo.

### 3. Modalidades de intervenção face às situações da separação da criança e dos pais

Para uma melhor compreensão em relação a que instituição e/ou educadora cooperante me estou a referir, passo a realizar uma tabela, na qual atribuo uma letra a cada uma delas, de forma a não ter que expor os nome das instituições e das educadoras, conseguindo distingui-las de forma perceptível. Nesta tabela também indico algumas informações a cerca das educadoras, para que se possa ter uma noção das suas idades e tempos de serviço.

	<b>Contexto Educativo</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de serviço</b>
Educadora A	Creche Instituição A	29	5 anos
Educadora B	Jardim de Infância Instituição B	45	23 anos

“Desde mais ou menos os oito meses, a maioria das crianças demonstra ansiedade quando uma pessoa estranha toma o lugar de seu pai ou sua mãe” (Goldschmied e Jackson, 2006: 64). Tanto as crianças como os pais, diante das primeiras separações, têm tendência para sentir medo, ansiedade e angústia. Como estes sentimentos não podem ser evitados, cabe à equipa pedagógica tranquilizar as crianças e as famílias, proporcionando-lhes, o tempo, o diálogo, o contacto constante, e apoio essenciais para que estas encontrem a sua estabilidade emocional e adaptem a vida da instituição nas suas rotinas diárias.

#### 3.1 Conhecer cada criança individualmente

Para proporcionarem uma boa adaptação às crianças, nas duas instituições onde estagiei, inicialmente, existe um primeiro contacto formal com os pais, no qual é a realizado uma ficha de abordagem, através da qual as educadoras tentam saber informações essenciais sobre as crianças, possibilitando-lhes dessa forma preparar uma receção adequada às necessidades das mesmas. Durkheim (1972) considera que os educadores devem trabalhar, tendo sempre em conta a individualidade de cada criança,

respeitando sempre o seu tempo e o seu espaço, preparando-as para a vida futura em sociedade.

O comportamento da equipa pedagógica é uma das características da qualidade do atendimento mais importantes para conceber a adaptação da criança. A qualidade dos tratos vai depender, da competência dos profissionais em serem responsivos, tendo sempre em conta as características individuais de cada criança (cf. Fein, 1995).

Tal como refere a educadora A, “A criança é o centro de toda a actividade e é a partir das suas características individuais e do seu enquadramento no grupo que a equipa de sala organiza e projecta o seu trabalho” (Projeto Pedagógico, pág. 23). Também a educadora B menciona que “O equilíbrio permanente entre o que a criança necessita, o que a Educadora sabe que é necessário, bem como diálogo com a família, serão sempre uma prioridade de actuação” (Projeto Curricular, pág. 35).

### **3.3.2 Facilitar a adaptação nos primeiros contactos com os contextos educativos**

A fase de adaptação é um momento muito delicado, e nesta fase específica a família e educadores devem trabalhar em conjunto, ajudando-se mutuamente, pois só desta forma será possível facilitar a adaptação e realizar um bom acompanhamento da criança por ambas as partes.

Nos primeiros dias em que as crianças frequentam a instituição, a educadora A aconselha os pais a permanecerem na sala com a criança, para que esta se vá ambientando ao espaço e pessoas novas gradualmente. À medida que a criança se vai adaptando, o tempo de permanência da criança na instituição vai aumentando e o tempo de acompanhamento dos pais diminuindo, até verificarem que a criança se encontra minimamente segura e adaptada para integrar a rotina normal da sala.

A educadora A refere que “É importante dar à criança as boas vindas calorosas e descontraídas, dando-lhe toda a atenção, a si e à sua família. Quando a criança parece inconsolável com a partida dos pais, o adulto deve ficar ao lado dela a dar-lhe conforto e



contacto físico até que se acalme (dando colo, por exemplo) e deixando-a agarrar-se a um objeto preferido ou a algo que a ligue a sua casa” (Projeto Pedagógico, pág. 29)

Na instituição B, o primeiro dia é sempre marcado pela recepção das crianças e das respetivas famílias, que as acompanham durante uma manhã, na qual a educadora quer saber quais são as expectativas tanto dos pais como das crianças para aquele ano letivo que se avizinha. É também durante essa manhã que a educadora lhes faz uma visita guiada à instituição, para que fiquem a conhecer o espaço que vão frequentar dali para a frente. Chegando a hora de almoço os pais retiram-se, deixando as crianças entregues à educadora. Como as crianças de jardim-de-infância já têm outra maturidade e tendo elas vindo praticamente todas, de outros contextos educativos, a educadora não vê necessidade de prolongar muito mais o acompanhamento dos pais na adaptação a este novo contexto, à exceção de algum caso em específico, em que ela veja que é necessário um acompanhamento mais prolongado por parte dos pais, como por exemplo, no caso de uma criança com necessidades educativas especiais, ou até mesmo alguma criança que esteja a frequentar um contexto educativo pela primeira vez, sendo que tudo depende das personalidades e dificuldades dessas crianças. Pois, tal como afirma Klein (1991), o temperamento da criança tem um papel significativo na sua adaptação.

### **3.3 Estabelecer uma boa relação com as famílias**

Tanto na creche como no jardim-de-infância, um fator que influencia os comportamentos da criança ao longo da fase de adaptação, é a maneira como a família, e sobretudo a mãe, entende e vivência a entrada do filho no seu primeiro contexto educativo (cf. Rossetti-Ferreira e Amorim, 1996). É frequente os pais sentirem-se hesitantes e apreensivos, especialmente quando se trata do primeiro filho e se entra pela primeira vez numa instituição. Existem casos em que é mais difícil para os pais separarem-se dos filhos do que para as crianças se adaptarem ao novo contexto (cf. Brazelton, 1994).

Como tal, cabe à equipa pedagógica mostrar que são pessoas competentes e de confiança, para que os pais sintam segurança ao entregar-lhes os filhos. Essa segurança e “boa energia” por parte dos pais, quando vão levar as crianças à instituição, reflete-se nas reações das crianças ao ambiente novo. Pois as crianças, ao sentirem que os pais confiam naquelas pessoas e se sentem bem naquele espaço, tendem a reproduzir o comportamento dos mesmos.

É essencial que a equipa pedagógica garanta uma boa relação e uma comunicação fluida e eficiente com as famílias, uma vez que são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança (Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, 2009: 43). O educador deve dar a conhecer o trabalho desenvolvido na sala, os seus planos e ideias, deve-se mostrar interessado no bem-estar da criança e criar uma relação de confiança e cooperação com as famílias. Segundo o Conselho Nacional de Educação “As famílias constituem a estrutura social e o elo mais importante na educação dos filhos, cabendo às escolas cooperar com elas” (2007: 138).

O relacionamento educador/família deve-se estabelecer de forma a contribuir para uma melhor e mais eficaz qualidade do desenvolvimento das crianças. A missão de educar deve ser partilhada valorizando a participação dos pais no processo educativo, tanto na escola como em casa.

Contudo, esta relação depende, ainda não só da disponibilidade do educador para se envolver em atividades de cooperação com os pais, mas também da receptividade que estes possam manifestar relativamente às solicitações que lhes possam ser feitas. De acordo com Diogo “A educação participada integra as noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, tendo como pressuposto de base que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (1998: 74). Neste sentido, cabe ao educador acolher os pais e saber cativá-los, tornando-se pares igualitários no processo de crescimento da criança. Segundo Abreu, Sequeira e Escoval (1990), os educadores devem desenvolver estratégias que envolvam os pais, de forma a estimulá-los a participar no processo educativo.

No que diz respeito às duas educadoras cooperantes, posso referir que ambas privilegiam e valorizam a relação e o trabalho com as famílias, tal como é referido nos seus projetos pedagógico e curricular, respetivamente

De acordo com a educadora A,

“ O relacionamento com as famílias é indispensável” como tal, definiu alguns objetivos para que se estabeleça uma boa relação com estas, são os seguintes: “conhecer as famílias das crianças; estabelecer com as famílias das crianças uma relação de respeito mútuo; criar um ambiente acolhedor para a família das crianças; levar as famílias a participar na vida da sala; existir partilha recíproca de informação oral e escrita; fazer com que as famílias se sintam seguras e confiem na equipa de sala” (Projeto Pedagógico da educadora A, pág 55).

Segundo a educadora B um dos seus objetivos é,

“Desenvolver uma estreita colaboração com a família, promovendo o diálogo e a troca de informações, a partilha de cuidados e as responsabilidades, incentivando a sua participação em actividades e projectos de trabalho, contribuindo com os seus saberes e competências de forma a alargar e enriquecer as situações de aprendizagem, acompanhando assim todo o processo de desenvolvimento e evolução da criança” (Projeto curricular da educadora B, pág.7).

### **3.4 Procedimentos que facilitam a colaboração das famílias**

De acordo com Post e Hohmann “Ver os pais à hora da chegada e da partida proporciona uma oportunidade aos educadores de trocarem informação sobre a vida da criança tanto na creche como em casa” (2009: 218). Em ambas as instituições, no que diz respeito ao contacto com as famílias, este é feito no dia-a-dia a partir de trocas de informação sobre as crianças. Na hora do acolhimento as equipas de sala mostram-se disponíveis para falarem com os pais, ouvir as suas dúvidas e inseguranças, receber os seus recados e falar sobre alguma novidade que possa existir. No momento do regresso às famílias, as equipas de sala procuram informar os pais de como foi o dia das crianças.

Geralmente essa informação é trocada oralmente, no entanto, na instituição A, os pais também podem recorrer, à “rotina diária<sup>6</sup>”, à “agenda/planificação semanal<sup>7</sup>”, ao “mapa de registo da alimentação<sup>8</sup>”, ao “mapa de registo do repouso<sup>9</sup>” e ao “mapa do registo dos cocós<sup>10</sup>”. A educadora A também partilha o que é feito na sala, através de registos escritos e fotográficos, assim como os trabalhos das crianças que se podem encontrar no exterior da sala, nos placards em frente à mesma. A educadora B, apenas expõe alguns dos trabalhos das crianças, nos placards que também se encontram no exterior da sala.

A equipa pedagógica deve apelar às famílias que estas participem na vida escolar das suas crianças, convidando-as a entrar na sala, a ficar e a participar, de forma a estabelecer uma relação próxima com estas e fazer com que se interessem por tudo o que acontece na sala e na instituição, promovendo a realização de atividades em conjunto com os seus filhos e a participação ativa em reuniões e festas organizadas pela instituição.

---

<sup>6</sup> A rotina diária está exposta no exterior da sala à porta da mesma, esta permite aos familiares e visitantes da instituição tomarem conhecimento da sequência dos vários momentos da rotina, assim como, o que se faz nesses momentos.

<sup>7</sup> A agenda/planificação semanal encontra-se no exterior da sala, e é utilizada pela educadora para planificar a semana em articulação com o que está estipulado na agenda semanal fixa. A planificação semanal é dirigida aos pais para que estes se mantenham informados sobre as atividades realizadas pelos seus filhos, ao longo das semanas.

<sup>8</sup> O mapa de registo de alimentação encontra-se no exterior da sala, à porta da mesma. Este consiste numa tabela de dupla entrada na qual, por meio de um código (bolinha verde- comeu tudo; bolinha amarela comeu metade; bolinha vermelha – não comeu), é registado se as crianças comeram as refeições (reforço da manhã, almoço, lanche), na totalidade ou não.

<sup>9</sup> O mapa de registo de repouso, encontra-se no exterior da sala, à porta da mesma. Este consiste numa tabela semanal de dupla entrada na qual é registada a hora a que cada criança adormeceu e despertou.

<sup>10</sup> O mapa do registo dos cocós encontra-se dentro da sala, num local de fácil acesso e com boa visibilidade, para que os pais possam consultar sempre que quiserem. No mapa são utilizadas três tipos de bolinhas diferentes, a bolinha verde corresponde a cocó normal, a bolinha amarela corresponde a cocó mole, e a bolinha vermelha corresponde a cocó muito mole, estas são colocadas em frente à fotografia de cada criança.

Ambas as educadoras criam diferentes momentos de ida dos pais à sala, sem ser apenas no dia-a-dia, para que estes participem em alguns projetos e atividades que se estejam a desenvolver na sala e para que desfrutem da grande oportunidade de descobrirem o que os filhos já sabem, fazem, pensam, num espaço diferente do da família. Segundo a educadora A “Estas pequenas experiências de aproximação família/escola, possibilita às crianças crescer, valorizarem-se, e desenvolverem auto-estima” (projeto pedagógico, pág 17). Já a educadora B defende que “Esta complementaridade entre a escola e a família contribui para a construção de relações de confiança” (projeto curricular, pág. 7).

Para facilitar a comunicação com os pais, na instituição A, a educadora utiliza “o caderninho”, (sobre o qual já falei anteriormente) para facilitar a partilha de informação, através de registos escritos e fotográficos. Podendo assim, as famílias e a equipa de sala registar momentos importantes da vida das crianças. Já na instituição B, todas as crianças possuem uma caderneta, na qual a equipa de sala coloca os recados mais importantes que os familiares deverão tomar conhecimento.

Em ambas as instituições, ao longo do ano são realizadas três reuniões com as famílias: uma no início do ano para apresentar/discutir o trabalho que vai ser desenvolvido; uma a meio do ano letivo, para avaliar o trabalho realizado e para reformular a planificação; e outra no final do ano para avaliar o trabalho realizado e identificar aquilo que poderá ser melhorado no ano seguinte. Durante os dois estágios assisti a uma reunião de pais (em cada uma das instituições), nas quais as educadoras solicitaram aos pais para exporem as suas opiniões em relação ao trabalho desenvolvido e para fazerem sugestões. Nestas reuniões, a educadora A, também costuma propor aos pais que façam algum trabalho, que contribua para posteriormente desenvolver algum tipo de atividade com as crianças, por exemplo na reunião a que assisti, a educadora pediu aos pais para desenharem animais num papel específico, para posteriormente formar vários puzzles para as crianças construírem.

Quando as educadoras necessitam de falar com algum encarregado de educação em particular, marcam uma reunião para expor a situação que as preocupam, tentando em conjunto encontrar alguma solução para o problema da criança. Sendo que os pais, caso vejam necessidade de falar com as educadoras, também estes podem tomar iniciativa para marcar uma reunião com elas, respetivamente. Caso os pais queiram passar um dia na sala com os filhos, para desenvolver alguma atividade com eles e com os seus colegas, também o podem fazer, em ambas as instituições, desde que marquem o dia com antecedência. Atualmente é reconhecida a necessidade de abrir a escola às famílias. De acordo com Magalhães “Desde muito cedo, a importância de «abrir portas de ambos os lados», quer no que se refere a contextos educativos quer no que se refere a contextos familiares, é uma forma de assegurar a estabilidade e continuidade nas relações entre sistemas” (2007: 11). As discrepâncias entre a família e a escola não invalidam a existência de objetivos em comum subentendendo assim uma estreita cooperação, que se espelhe em ações conjuntas e coordenadas.

Relativamente ao clima relacional entre profissionais e as famílias, pelo que tive oportunidade de observar, nota-se que existe um bom entendimento entre os pais e as equipas de sala, não presenciei qualquer tipo de observação negativa por parte das equipas pedagógicas em relação aos pais, nem da parte dos pais para com as mesmas. Quando existe uma boa relação entre estas duas instituições, as crianças sentem uma maior estabilidade, o que facilita a sua integração, crescimento e desenvolvimento. De acordo com Hohmann e Weikart, “Quando os adultos mantêm um clima de apoio consistente para os aprendizes em ação todos beneficiam com a colaboração e companheirismo que daí advém (2007: 75).

### **3.5 Criar uma relação de afeto e confiança com as crianças**

É difícil começar uma relação que se inicia com uma separação. A inscrição da criança na escola é uma decisão que envolve uma série de conflitos emocionais para os pais e filhos e inevitavelmente uma série de transformações no quotidiano de todos. Como tal, a equipa pedagógica deve criar com a criança uma relação baseada no afeto e

no educuidar, para que esta estabeleça com a educadora e assistente operacional uma relação de vinculação e consequentemente se consiga adaptar mais facilmente.

De acordo com Grossen e Van Ijzendoorn (1990), a existência de uma boa relação entre o educador e a criança está interligada com a sensibilidade do mesmo. Ao proporcionar um ambiente calmo, afetivo e consistente, transmitindo-lhe segurança, poderá fazer com que a criança desenvolva uma vinculação segura e se sinta compensada da ansiedade causada pela separação da mãe.

A adaptação à creche ou jardim-de-infância, tem uma grande influência na esfera afetiva da criança. Como tal, é para esta que o educador deve dirigir a sua atenção, para que a cada criança seja assegurada uma adequada possibilidade de autoconfiança e de integração grupal (cf. Laeng, 1978). De acordo com Lurçat (1982), a criança que não é envolvida pela educadora poderá responder de forma a dificultar a sua adaptação.

Quanto a este aspeto, posso referir que a educadora A, apostava numa relação para com as crianças de afeto, carinho, envolvendo contacto físico, com abraços, beijos, festas, cócegas, colo, criando assim um ambiente caloroso e harmonioso, propício para a criação de vínculos emocionais fortes. De acordo com a educadora A “A criança deve sentir o adulto como um porto seguro que lhe transmite confiança e segurança, tornando-se assim um estímulo para que esta continue a sua acção exploratória” (Projeto Pedagógico, pág 8). As relações de afetividade e empatia desenvolvidas pelo educador com as crianças, permitem-lhes adquirir um sentimento de confiança e segurança no mundo. “Quando os adultos são meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essas qualidades e, ao lidarem com os outros, poderão elas próprias exibir essas qualidades” (Hohmann e Weikart, 2007: 75).

A educadora B mantinha uma relação mais fria com as crianças, nunca lhes dava colo, tendo gestos afetivos para com elas muito esporadicamente. O objetivo máximo da educadora B era preparar as crianças para o primeiro ciclo, dando mais valor às atividades do que à parte afetiva. Esquecendo-se de que “Para haver aprendizagem deve haver troca, e para haver troca, essa troca deve ser permeada de afeto. Precisamos não

só de ensinar o currículo, mas ensinar a amar, a ter empatia com o outro, e isso só se dá através do afeto e da afetividade”. (Revista eletrônica saberes da educação, 2010: 1).

Visto que as crianças que acompanhei no estágio em contexto de jardim-de-infância, estavam prestes a entrar para o primeiro ciclo, considero importante que a educadora as preparasse para essa nova fase seguinte, quer com visitas às salas do primeiro ciclo, quer em exigir mais delas nas propostas de atividades. No entanto, não concordo com a falta de afetividade existente entre a educadora e as crianças, pois apesar de já não serem crianças de creche, não significa que já não necessitem de mimo e afeto, pelo contrário, uma criança de seis anos também necessita muito de afeto. Neste aspeto não considero necessária uma preparação para a fase seguinte, pois quando lá chegassem haveriam de ter tempo de se adaptar à nova realidade afetiva que caracteriza o primeiro ciclo. Segundo Paula e Faria (2010: 2) in Mauco (1986), “a educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é ela que condiciona o comportamento, o carácter e a atividade cognitiva da criança”.

O educador deve transmitir à criança uma imagem de afabilidade e segurança, estabelecendo laços com elas e desenvolvendo relações de confiança e atenção, tendo em conta que as interações com os adultos que a rodeiam “proporcionam o «combustível» emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (Post e Hohmann, 2007: 12). É essencial assegurar relações de confiança e apoio entre o educador e a criança, para que esta se sinta protegida e segura. E como afirma Saltini (1997: 89), “essa relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento”.

### **3.6 Acompanhar e facilitar a transição das crianças para os níveis de ensino subsequentes**

Como em ambos os estágios acompanhei dois grupos que estavam prestes a transitar para os níveis de ensino seguintes respetivamente, através das minhas observações pude verificar que ambas as educadoras tinham em conta essas transições.



De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009), cabe ao educador fomentar a continuidade educativa, proporcionando as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte, competindo-lhe em colaboração com os pais e em articulação com os colegas, facilitar a transição da criança, de forma que esta se adapte bem novo contexto de ensino.

Tanto numa, como noutra instituição, as crianças tinham oportunidade de contactar com crianças de outras salas de nível de ensino mais avançado. Os dois grupos visitaram algumas salas pertencentes aos níveis de ensino seguintes, respetivamente, para que as crianças comesçassem a tomar consciência de que iria haver uma mudança e ficarem a conhecer as salas, os colegas e educadores/professores que poderiam vir fazer parte da sua realidade num futuro próximo.

Para além disso, a educadora A apostou na introdução de alguns instrumentos organizativos do trabalho, como o mapa das presenças e o mapa do tempo, para que as crianças comesçassem a contactar com certas ferramentas de trabalho que iriam encontrar futuramente e também na realização de algumas atividades de certa forma aproximadas das que se realizam no jardim-de-infância. Um dos objetivos da instituição A é “Garantir a continuidade do processo educativo, mediante a articulação entre os vários níveis de ensino, de forma a amenizar o processo de transição, procedendo ainda ao seu acompanhamento” (projeto educativo, pág. 7).

Enquanto a educadora B apostava nas atividades cada vez mais dirigidas para o primeiro ciclo, para que as crianças fossem bem preparadas, facilitando assim, as suas aprendizagens quando ingressassem para o nível de ensino seguinte.

#### **4. Modalidades a utilizar para o bem-estar das crianças nas instituições educativas**

O conceito de bem-estar, tem vindo a ser estudado ao longo dos séculos a partir de várias áreas do conhecimento, podendo-se até dizer que é um conceito polissémico, pois contém várias conceções, no entanto, a minha intenção é focar-me no bem-estar sócio – emocional das crianças nas instituições educativas.

De acordo com Simeonsson (1994), o bem-estar refere-se a toda e qualquer ação que fomente a evolução, adaptação e funcionamento da criança, e que colabore na precaução de atrasos e perturbações. Albee (1997), também sustenta a ideia de que para assegurar o bem-estar da criança, o educador tem a responsabilidade de propiciar um ambiente incitador do seu desenvolvimento.

No que diz respeito às instituições onde decorreram os estágios, depois de analisar os seus projetos educativos verifiquei que enquanto a instituição A valoriza bastante o bem-estar das crianças, dando destaque a essa parte tão importante para o bom desenvolvimento das crianças, no projeto educativo da instituição B, apenas referem pontualmente o bem-estar para todos os elementos da comunidade sem dar muita relevância ao assunto.

Segundo o projeto educativo da instituição A, um dos seus princípios orientadores é, “proporcionar um ambiente calmo, acolhedor e seguro, de modo a que todos se sintam bem, felizes e confiantes, nomeadamente crianças, pais/encarregados de educação, funcionários e colaboradores do colégio” (pág. 5).

Para além de outros, a instituição A tem como objetivos: “(...) pensar todo o acto educativo tendo como base a criança, orientando-o e organizando-o de modo a respeitar e valorizar a sua individualidade, o seu ritmo e as suas características sociais e culturais, atendendo aos seus interesses e necessidades”. Assim como, “Garantir um ambiente educativo bem organizado e agradável onde a criança pode desenvolver actividades variadas adequadas à sua idade ao seu processo de desenvolvimento, que lhe proporcionem alegria, bem-estar, segurança, entusiasmo (...) (projeto educativo da instituição A, pág 5 e 6).

Já no projeto educativo da instituição B apenas é referido o seguinte: “Pretendemos um agrupamento inclusivo, do qual todos se sintam parte integrante (...) que promova o bem-estar para todos os elementos da comunidade educativa proporcionando boas condições de trabalho” (projeto educativo da instituição B, pág. 22).

#### 4.1 Organização do espaço

O espaço deve ser pensado como um “território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto a vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro e cultural” (Oliveira Formosinho, 2011: 11).

A organização do espaço deve ser pensada tendo em conta o bem-estar da criança, proporcionando-lhe um lugar acolhedor, agradável, onde possa brincar, trabalhar e estar, sentindo-se estimulada e independente, onde lhe ofereçam liberdade de movimentos, segurança e possibilitem a sua socialização com as pessoas que a rodeiam, adultos e/ou crianças. Segundo Lima “o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas, das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela” (2001: 16).

É importante que a criança se sinta satisfeita no espaço em que está inserida e que se identifique com ele. Para isso, é essencial que o espaço seja planeado de forma a satisfazer as necessidades da criança, fazendo com que o mobiliário esteja à sua medida e os objetos ao seu alcance, pois só assim a criança poderá desenvolver a sua autonomia. De acordo com Horn “O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como as crianças e adultos interagem com eles são reveladores de uma concepção pedagógica” (2004: 15).

A função do educador é proporcionar e assegurar um espaço onde as crianças se sintam bem e felizes, fazendo da sala um espaço rico, prazeroso, repleto de diversas experiências educativas e sociais. A criança, ao estar num espaço que foi construído especificamente para ela e também por ela, experimenta emoções que se vão traduzir na sua forma de pensar, e na forma como vive a sua relação com o mundo.

Segundo a educadora A,

“É indispensável o conhecimento das necessidades das crianças de idade de creche para que lhes sejam proporcionados ambientes onde se sintam bem e onde possam realizar aprendizagens significativas porque, o modo como todo o espaço está organizado, influência negativa ou positivamente a criança (facilita certas actividades e inibe outras, possibilita ou não a autonomia na escolha das actividades e no manuseamento dos materiais, influencia as interacções entre quem nele habita crianças/crianças, criança/adulto e criança/objecto)”. (Projeto pedagógico, pág 16).

A educadora A refere que a equipa de sala no início do ano letivo, reorganizou todo o espaço, preocupando-se

“em criar um ambiente que lhes permita mexer e explorar o espaço, um ambiente que lhes possa ajudar a desenvolver o sentido de autonomia, curiosidade, descobrimento e iniciativa”. Caracterizando a sua sala como um “ambiente alegre e acolhedor, com diferentes áreas de actividades, materiais e equipamentos de qualidade, bem como, um espaço que fornece higiene e segurança”. (Projeto pedagógico, pág 16).

De acordo com o projeto curricular da educadora B, a organização dos espaços e materiais foram feitos de forma a atingir várias intencionalidades educativas, estas são:

“Transmitir alegria, bem-estar, conforto, prazer e as crianças sentirem o espaço da sala como um espaço delas; aguçar a curiosidade natural das crianças para se envolverem em actividades de exploração e descoberta activa; familiarizar as crianças com um tipo de organização do espaço semelhante à que vão encontrar no primeiro ciclo; permitir a movimentação fácil das crianças e a satisfação das necessidades de realizar brincadeiras adequadas à sua faixa etária; promover a autonomia e independência das crianças; levar as crianças a fazerem escolhas, a tomarem decisões; incentivar ao estabelecimento de interacções, às brincadeiras com outro; e facilitar a observação das crianças em actividade, por parte dos adultos, sem contudo existir um controlo por parte destes”. (projeto curricular, pág 24).

No que diz respeito às salas onde tive oportunidade de estagiar, são espaços que se encontram organizados de modo a permitir a livre mobilidade das crianças, que lhes possibilita andar e movimentarem-se e também fazer escolhas. O facto de estarem organizadas por áreas não delimitadas nem restritas, mas sim definidas e identificadas, permite que as crianças se consigam organizar no trabalho/explorações em pequeno ou grande grupo, na construção da sua autonomia (os materiais encontram-se ao seu alcance, distribuídos e adequados pelas diferentes áreas), e na respetiva organização/arrumação dos espaços e materiais.

Em ambas as instituições, existe uma grande variedade e quantidade de materiais que promovem o desenvolvimento motor e psíquico das crianças à medida que os exploram e partilham as suas interações.

Através das minhas observações, posso concluir que as educadoras organizaram os espaços, respetivamente, num contexto onde cada criança tem oportunidade de participar, de ser escutada, respeitada, acolhida, valorizada, de vivenciar e respeitar as regras sociais. Proporcionando-lhes um leque diversificado de opções de escolha livre, procurando ainda apetrechar os diferentes espaços com materiais estimulantes, de qualidade e de fácil acesso, contribuindo com tudo isto, para o seu bem-estar.

## **4.2 Organização do tempo**

Para que a criança se sinta bem e feliz numa instituição educativa, é essencial proporcionar-lhe segurança emocional, estabilidade, confiança e autonomia, o que só se consegue estabelecendo uma rotina. Quando a criança sabe o que vai acontecer durante o dia, a ansiedade desaparece, o que torna a sua vivência no contexto educativo mais agradável.

As rotinas diárias são muito importantes na vida das crianças. Para Oliveira-Formosinho (2007: 69) “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas em interações positivas”. As rotinas proporcionam também a aquisição de uma consciência de continuidade e

previsibilidade, que são essenciais para o bem-estar e desenvolvimento saudável das crianças.

Quanto mais novas são as crianças, mais ritualistas elas se tornam, querendo que tudo se faça sempre da mesma maneira, isto porque elas só se sentem bem e seguras quando sabem o que vai acontecer a seguir. Segundo as Orientações Curriculares, “ A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (...)” (2009: 40).

Quanto às rotinas das salas nas quais estagiei, estas eram rotinas consistentes e flexíveis, vividas todos os dias de acordo com uma sequência pré-definida pelas respectivas equipas pedagógicas, sendo realizadas de forma a atender as necessidades das crianças, sempre que necessário, estando os adultos completamente disponíveis para tal, assim como para fomentar as explorações e as capacidades individuais. A duração de cada tempo era variável, dependendo do ritmo das crianças e das suas próprias necessidades e interesses.

As rotinas eram efetuadas de modo a que as crianças percebessem, qual o momento que se seguia (através de situações ou canções), de maneira que fizessem uma associação prospetiva. No quotidiano, as rotinas eram denominadas pelos respetivos nomes. É através da rotina diária que as crianças aprendem a noção de tempo, por exemplo, segundo Mary Hohmann et al, “desde que tenha participado na sequência da rotina uma série de vezes e saiba o nome de cada uma das partes, a criança pode começar a aprender o horário (...) como uma série previsível de acontecimentos” (1979: 819).

As educadoras cooperantes valorizam bastante a rotina e planeiam-na de forma a proporcionar alegria e bem-estar a todas as crianças, indo ao encontro das suas necessidades e permitindo diferentes tipos de interação e de experiências. Preocupando-se em criar rotinas adaptáveis ao dia-a-dia, até porque ao trabalhar-se com crianças é sempre difícil de cumprir com rigor o tempo que se prevê empregar em cada momento.

Sendo assim, as rotinas não funcionavam como uma imposição ou obrigatoriedade, mas sim antes pelo contrário, com sentido funcional e estrutural.

No seu projeto pedagógico, a educadora A refere que,

“A rotina está organizada em diferentes períodos e momentos que constituem o dia-a-dia da criança na creche, e também do adulto. Baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço - temporal da sala, desempenhando importantes funções. Constitui um «marco de referência», uma segurança para a criança. Uma vez aprendida, dá-lhe liberdade de movimentação, pois consegue antever os momentos que se vão seguindo uns aos outros, sendo capaz de actuar sobre cada um deles: sabe o que pode fazer, onde e como o fazer” (pág. 28).

Uma das coisas que reparei que eram mais valorizadas no contexto de creche, era a forma como as rotinas eram vivenciadas no dia-a-dia, promovendo acima de tudo a interação permanente, a troca de gestos, palavras e mimos. As crianças contavam com a presença de adultos calorosos e atentos, capazes de articular as suas respostas às solicitações e atitudes espontâneas das crianças.

De acordo com a educadora B, a organização do tempo foi feita de forma a atingir várias intencionalidades educativas tais como

“Criar uma rotina diária e previsível, mas ao mesmo tempo flexível, permitindo à criança usufruir de estabilidade, tranquilidade, segurança, e satisfação das necessidades individuais; envolver cada momento da rotina de intencionalidade educativa; promover a criação de hábitos saudáveis e promover a autonomia e independência da criança em relação ao adulto; (Projeto Curricular pág. 34).

Na instituição B, as crianças já tinham a rotina perfeitamente interiorizada, sendo que aquelas que ficavam responsáveis por executarem alguma tarefa, no geral sabiam qual o momento em que se deviam disponibilizar para a cumprirem. O facto de as crianças participarem nas tarefas da sala é uma forma de também se tornarem responsáveis pela sucessão dos acontecimentos ao longo do dia, e se sentirem parte integrante do meio em que estão inseridas, o que é muito importante para o bem-estar das mesmas.

Desta forma posso referir que ambas as educadoras cooperantes privilegiam as rotinas, como forma de proporcionar alegria e bem-estar às crianças dentro das instituições onde estão inseridas.

#### **4.3 Um clima pedagógico harmonioso**

O clima pedagógico está estreitamente relacionado com o bem-estar das crianças nas instituições educativas. Para que exista um bom clima pedagógico, é necessária uma resposta educativa de qualidade, que tenha em conta a diversidade e heterogeneidade das crianças. O que se torna um significativo desafio para os profissionais de educação que, ao superá-lo, fará com que a qualidade na educação seja possível para todas elas (cf. Morgado, 2004).

Relativamente, ao clima relacional e à relação pedagógica nos contextos onde estagiei, posso referir que a ambiência que se sente nas salas, no geral revela bem-estar emocional e satisfação por parte de todos.

Pelo que pude observar ao longo do estágio e pelas informações que fui obtendo posso afirmar que, apesar de existir um clima de bem-estar entre a equipa de sala da instituição A, existindo uma boa articulação entre a equipa, nomeadamente durante a rotina, os dois elementos sabiam o que se ia passar a seguir, e como deveriam proceder. Contudo verifiquei a existência de alguma incoerência relativamente ao modo de agir em situações específicas, nomeadamente na relação pedagógica do educuidar, sendo que a educadora estava consciente de que o seu papel era não só de cuidar, mas também de educar, estabelecendo interações positivas e construtivas com as crianças nos diferentes momentos do dia, já a assistente operacional regia-se segundo a perspetiva cujo sentido é predominante higienista/puericultor, o que fazia com que tivesse comportamentos pouco pedagógicos.

Tudo me leva a crer que esta incoerência subsistia, porque não existia partilha de informação entre a educadora e a assistente operacional, relativamente às intenções



pedagógicas pelas quais se regia na sua forma de cuidar e educar as crianças. Pelo que me apercebi a educadora apenas trocava informações informalmente com a assistente operacional no dia-a-dia, sobre as atividades que pretendia realizar com as crianças. A meu ver, o facto de a educadora não dar formação à assistente operacional, no que diz respeito às intencionalidades educativas, informando-a apenas sobre as atividades, não chega para prestar às crianças um serviço educativo com uma abordagem consistente. De acordo com Rensis Likert (1967) in Hohmann e Weikart (2009: 132) “As competências importantes não são contidas num indivíduo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante”.

Neste caso, penso que o principal constrangimento para que houvesse uma comunicação pobre entre a equipa de sala era o descuido com as reuniões de equipa que se deveriam realizar uma vez por mês. Segundo Abramowicz e Wajskop “A organização de reuniões entre as profissionais ajuda a compreender melhor as actividades desenvolvidas e pode servir para discutir problemas, trocar conhecimentos e estudar temas de interesses comuns.” (1999: 24).

Ao questionar a educadora sobre as reuniões de equipa, esta referiu que inicialmente tinha preferido ir falando informalmente com a assistente operacional no dia-a-dia, contudo, mencionou que brevemente iria dar início a essas reuniões, uma vez que tinha começado a sentir necessidade de falar com ela sobre algumas atitudes menos corretas em relação às crianças, que tinham haver nomeadamente, com a sua perspetiva somente de cuidar deixando de parte o educar.

A educadora referiu também que ainda não o tinha feito, com receio de criar mau estar entre elas, pois é algo que acaba por se refletir no bem-estar e comportamentos das crianças, no entanto, ao não abordar a assistente operacional sobre a sua forma incorreta de proceder junto das crianças, acaba por de certa forma as prejudicar, proporcionando-lhes uma resposta educativa incompleta.

“Nada é mais cansativo do que uma atmosfera de desentendimento e conflito entre funcionárias que são colegas. Algumas vezes, as pessoas que trabalham juntas têm medo de levantar uma questão por receio que aconteça alguma coisa caso elas realmente falem o que pensam (...) [Assim], Com uma estrutura de

comunicação e consultoria apropriada, construída ao longo de reuniões de funcionárias e supervisões regulares, as desavenças podem ser trabalhadas abertamente, antes que enfraqueçam o funcionamento do grupo” (Goldschmied e Jackson, 2006 : 91).

Trabalhar em equipa exige, por parte dos seus constituintes, uma tomada de consciência que permita o alargamento dos campos de intervenção, sem que com isso se privilegiem os comportamentos individuais em detrimento dos comportamentos de grupo. Ou seja, o trabalho de equipa não é um trabalho de conquista individual, mas sim a luta por um bem comum, “defendendo-se uma perspectiva de equipa para o trabalho com as crianças, porque ela permite aos adultos conjugarem os seus talentos e aproveitarem os pontos fortes uns dos outros” (Brickman e Taylor, 1991: 189).

Relativamente à equipa pedagógica da instituição B, trata-se de uma equipa coesa, onde se faz um bom trabalho, tendo como ponto de referência a criança e o seu bem-estar. Para além disso era perceptível que todos os elementos da equipa pedagógica trabalhavam para um fim comum, onde a partilha era constante, colocando o ato educativo e pedagógico no centro de toda a ação. Notei que todo este trabalho se refletia e influenciava o modo de funcionamento da equipa pedagógica de sala, e a qualidade da resposta educativa prestada às crianças e às famílias. Apesar da equipa de sala ser obviamente constituída por duas pessoas diferentes com características próprias e categorias profissionais também elas diferentes, acabavam por se completar, atingindo os objetivos a que se propunham, mas também o bem-estar comum.

No que diz respeito à interação dos adultos com as crianças em ambas as instituições, esta é feita no decorrer do dia-a-dia, os adultos apoiam e participam nas brincadeiras e explorações das crianças; incentivam e exploram os interesses das crianças; permitem que as crianças expressem as suas ideias e respeitam-nas; incentivam a interação e cooperação entre elas; as ideias são negociadas em cooperação ainda que algumas vezes os adultos, consciente ou inconscientemente, acabem por influenciar os planos das crianças, isto porque a opinião dos adultos tem um valor diferente para as crianças; as equipas pedagógicas perante os conflitos tentam mediá-los da melhor forma, conversando com as crianças e demonstrando o seu descontentamento

com o sucedido; as crianças não são forçadas a fazerem as atividades propostas pelos adultos, oferecem-se voluntariamente; as regras são negociadas e discutidas em conjunto; apesar de as crianças terem as mesmas idades, encontram-se em diferentes fases de desenvolvimento e têm capacidades diferenciadas que são respeitadas e não menosprezadas; os adultos responsabilizam as crianças por determinadas tarefas, o que faz com que estas sintam que as suas competências são reconhecidas e valorizadas.

Pelo que pude presenciar, o facto de as equipas pedagógicas se guiarem por estes princípios, criam nos grupos um clima pedagógico democrático, permitindo às crianças a possibilidade de escolha e de cooperação. As educadoras assumem o papel de facilitadoras da experiência das crianças nos contextos, interagindo com elas para as apoiar, observar e participar, preservando a sua autonomia. De acordo com Hohmann e Weikart (2009: 72) “Um clima de apoio estimula fortalece o desenvolvimento da crença nos outros, da autonomia, da iniciativa, da empatia e da auto-confiança”.

A interação adulto – criança é essencial na creche e no jardim-de-infância, pois é através das interações que se desenvolvem os vínculos e que se torna possível a sintonia emocional, ou seja, a capacidade para se pôr no lugar do outro, apercebendo-se do que este sente e das correspondentes emoções. Esta sintonia emocional estimula a capacidade de sentir empatia, isto é, permite adentrar na experiência emocional do outro e ter acesso à sua introspeção, caso contrário a criança vai sentir que houve falha empática.

Ambas as educadoras demonstraram ser solícitas quanto aos seus grupos. Segundo as minhas observações constatei que a forma como as educadoras interagiam com as crianças dependia muito das suas filosofias de trabalho, e das próprias personalidades que as caracterizam, aspetos estes que fiquei a conhecer no contato e interação com cada educadora

Considero importante destacar que a educadora A, me pareceu ser uma pessoa serena, ponderada, atenta, empática, solícita e afetuosa, com um tom de voz terno que capta facilmente a atenção das crianças, nos vários momentos da rotina, mostrando-se

paciente e bem-disposta. Este seu modo de estar, reflete-se no ato educativo, no ambiente que se vive e nas próprias crianças.

A educadora B revelou ser uma pessoa agitada, interessada, impaciente, exigente, pouco afetuosa, responsável e impulsiva. Uma educadora que encoraja as crianças a pensar, adotando uma atitude de permanente questionamento. Tudo me leva a crer, que o facto de a educadora B reagir impulsivamente a certas situações, faz com que exista momentos em não se mostre solícita para com as crianças, dando-se algumas falhas empáticas.

Visto que se trata de um capítulo interpretativo e onde se pretende discorrer sobre a intervenção, parece-me relevante relatar duas situações concretas, nas quais verifiquei que a educadora B não foi solícita e empática junto das crianças.

- O Nis magoou-se no recreio e começou a chorar. A educadora chamou-o e este ainda choroso explicou à educadora o que tinha acontecido. A educadora em vez de ser solícita para com a criança, ironizou “Ai meu Deus, se calhar é melhor chamar uma ambulância, que o Nis tem um arranhão no dedo”. Neste caso penso que a educadora deveria ter sido empática com a criança, acalmando-a, e mostrando-se solícita com os seus sentimentos.

- A educadora propôs às crianças que fizessem o registo da observação dos girinos na mesma folha em que tinham feito o registo anterior, para posteriormente verem a evolução. Como tal, as crianças foram buscar as folhas aos seus cacifos e começaram a trabalhar, no entanto a Ura já estava há algum tempo de volta do seu cacifo e eu aproximei-me e perguntei-lhe o que se passava. Desta forma a criança explicou-me que como tinha feito o registo anterior com plasticina, provavelmente esta se tinha descolado do papel, pois a folha de registo estava vazia, assim decidi ajudá-la a procurar os “girinos” dentro do seu cacifo. Quando finalmente os encontramos, a Ura pôs a sua folha no chão, para voltar a colar rapidamente os “girinos”, e neste momento a educadora aproximou-se e disse com um tom de voz zangado “ Eu nem acredito no que estou a ver Ura, tu estás a trabalhar no chão?”, neste momento, a criança ficou tão atrapalhada e intimidada com o tom de voz da educadora que nem conseguiu explicar o

que tinha acontecido. Como eu sabia o que se tinha passado, e vi que a educadora estava a ser injusta com a criança, decidi intervir e disse com uma voz calma para a criança “Ura, não há problema nenhum, podes explicar o que se passou”, desta forma a menina ficou mais segura e explicou o sucedido à educadora, no entanto esta nem lhe pediu desculpa, findando o assunto com um “ah, está bem”.

Na minha opinião, penso que é importante percebermos primeiro o que se passa e só depois agir conforme o sucedido, pois se eu não tivesse intervido neste caso, muito provavelmente a criança não conseguiria explicar à educadora o seu problema, sendo culpada por estar a trabalhar no chão. Uma das coisas que também dou valor é ao facto de os adultos conseguirem pedir desculpa às crianças, penso que é fundamental, até mesmo para dar o exemplo. De acordo com Philippe Meirieu (2002: 71) “O momento pedagógico expressa-se em uma categoria particular do discurso educativo, marcada essencialmente pela solicitude na infância”. É importante dar às crianças palavras de conforto quando estas estão tristes, ser solícito, de forma a estar atento a elas e voltar todas as nossas preocupações para favorecer o seu desenvolvimento harmonioso e o seu bem-estar e felicidade nas instituições educativas.

“ A relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança e constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si” (Orientações Curriculares, 2009: 52).

Almeida (1997) refere que vários estudiosos consideram a relação entre as crianças e essencialmente que a aceitação por parte dos pares proporciona benefícios sociais, bem-estar, melhor integração social, e graus mais elevados de proximidade e cooperação.

As interações entre as crianças possuem um papel fundamental, pois é através delas, que as crianças entram em contacto com o meio social, construindo diferentes tipos de relações entre elas. Estas relações são indispensáveis, para uma boa adaptação das crianças aos contextos educativos, sendo fortes indicadores de bem-estar no grupo e de integração social (Bukowski, et al, 1996).

Relativamente às interações entre o grupo de crianças do contexto educativo A, posso referir que devido o facto de estas se encontrarem ainda numa fase egocêntrica, (centrando-se em si mesmas, não possuindo ainda a capacidade de serem solícitas para com os outros), envolviam-se frequentemente em situações de disputa e conflito. Como ainda não conseguiam negociar, reagiam chorando e agredindo os outros. Contudo, quando eram incentivadas já apresentavam alguma capacidade de entreatajuda, por exemplo, ajudar a descalçar os sapatos, a comer, etc. E para além disso já se começava a notar algumas preferências de parceria de brincadeiras.

Quanto ao grupo de crianças da instituição B, estas raramente se envolviam em situações de disputa e de conflito, apoiavam-se e ajudavam-se umas às outras, negociavam entre elas aquando do desenvolvimento das brincadeiras, conseguiam cooperar, nomeadamente quando tinham que cumprir tarefas a que se tinham comprometido, e a maioria das crianças já demonstrava preferência de parceria de brincadeiras assim como nas propostas de trabalho. A educadora incentivava as interações entre as crianças, organizando-as diariamente a pares, quer nas áreas, quer na concretização das propostas. Segundo Ladd e Coleman, ( in Spodek, 2010: 151) “ (...) os pares podem contribuir para várias áreas do desenvolvimento das crianças, incluindo o seu bem-estar emocional, o seu desempenho escolar e adaptação à escola, bem como as suas competências sociais.

Para terminar, é fundamental compreender que os grupos têm uma importância essencial na vida de todos nós, e como não poderia deixar de ser, na vida das crianças também, pois só quando sentimos que fazemos parte do contexto em que estamos inseridos, e que somos aceites pelas pessoas que frequentam o mesmo espaço que nós e quando criamos vínculos com algumas delas, é que nos conseguimos sentir bem, seguros e felizes naquele espaço. Segundo Zick Rubin (1980: 118), os grupos são mais do que um conjunto de relações, e “pertencer a um grupo pode proporcionar à criança uma variedade de recursos (...), um sentimento de participação colectiva, experiência de funções de organização, e apoio do grupo na tarefa do crescimento”.

## **Capítulo IV - Considerações Globais**

Uma vez concluído o meu relatório de estágio, e após analisar o percurso que tomei, proponho-me refletir sobre as dificuldades sentidas, no decorrer deste trabalho, assim como abordar outras questões que surgiram e que considere relevantes serem analisadas.

Considero importante referir que neste trabalho não pretendi alcançar respostas conclusivas, uma vez que a exiguidade dos tempos de estágio não permitiram uma intervenção prolongada para realizar um trabalho de investigação-ação aprofundado. Segundo Bogdan e Biklen,

“a escolha de um determinado foco, seja ele um local na escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo. Apesar de o investigador tentar escolher uma peça que constitua, por si só, uma unidade, esta separação conduz sempre a alguma distorção” (1994: 91)

Fazendo uma retrospectiva sobre o trabalho desenvolvido, posso referir que ao longo da sua realização, tive a preocupação de assegurar o máximo rigor; no entanto, tenho consciência de algumas limitações e dificuldades, pelo que considere relevante identificá-las:

- Não poder ter realizado observações desde o início do ano letivo, tendo que me cingir às informações fornecidas pelas educadoras;
- O facto de ser observadora participante tendo que estar a apoiar as crianças nas atividades propostas pela educadora ou por mim na maior parte do tempo, o que não me possibilitou estar apenas concentrada naquelas crianças em específico, visto que tinha que dar atenção a todas no geral;
- O facto de a maioria das famílias me olharem como um elemento estranho, não me dando oportunidade de aproximação, para que pudesse conversar com elas e



conhecer melhor a realidade familiar das crianças, sem ser através das informações que as educadoras me disponibilizavam;

- Considero que poderia ter tomado outro rumo neste trabalho, fazendo entrevistas tanto às educadoras como aos pais de forma a realizar uma análise mais aprofundada dos casos das crianças tratados; no entanto, a abrangência do tema, e a minha inexperiência neste género de estudos, acabou por condicionar a recolha dos dados.
- E por fim, uma última dificuldade sentida na própria construção do trabalho, uma vez que, ao nível da licenciatura e mestrado da minha formação, foi um dos aspetos pouco abordados, o que me levou a ter que de forma autónoma, compreender o que era pretendido.

Considero a temática deste trabalho bastante atual e realmente importante, sendo uma temática que tem todo o interesse em ser estudada, pois envolve um conjunto de questões que estão presentes no dia-a-dia, na vida de uma sala com crianças de creche e jardim-de-infância. Desta forma, devo referir que durante os dois estágios agi segundo as minhas crenças, convicções e conhecimentos teóricos, sempre com responsabilidade e autenticidade.

Tal como pude verificar, nem tudo acontece como esperamos, e por isso acredito que só ao experimentar, desenvolver, e ao vivenciar, se pode compreender até onde cada um pode chegar e, enquanto futura educadora, até onde poderei ir.

Enquanto futura educadora e responsável por um estudo desta dimensão é natural que tome consciência de que, realmente, as dificuldades, as dúvidas as reflexões e as interrogações são frequentes e inerentes à vida do ser humano e em particular da profissão de educar. Deste modo, é na procura do agir melhor que todos vamos melhorando a nossa forma de ser, de estar e de pensar, estando assim mais preparados para lidar com os imprevistos.

Ao longo da elaboração deste trabalho fui perspetivando novos estudos e intervenções. Enquanto analisava o caso da Quel, perspetivei como seria interessante realizar um estudo sobre as relações de amizade entre as crianças, para conseguir perceber melhor a dinâmica deste tipo de relacionamento, pois no estágio percebi que as amizades têm uma grande influência e trazem grandes benefícios ao desenvolvimento das crianças.

O tema deste trabalho despertou em mim um interesse de uma forma mais profunda, uma vez que me fez refletir sobre a minha própria infância. Através das leituras e pesquisas realizadas consegui perceber que o facto de ter sido uma criança muito insegura, introvertida, sempre muito dependente da mãe, com um grande receio de ser abandonada, era sinal de que tinha criado uma vinculação insegura com a minha mãe, que era a minha figura de vinculação. Segundo os padrões de vinculação criados por Mary Ainsworth, tudo me leva a crer que terá sido uma vinculação insegura resistente/ambivalente, pois ao questionar-me a mim e à minha mãe, como eu reagiria caso enfrentasse o teste da situação estranha, concluímos que a minha reação seria semelhante às crianças que efetivamente passaram por esse teste e tinham este tipo de vinculação.

Logo no primeiro dia, no estágio em contexto de creche identifiquei-me com a Sof, pois também eu tive uma grande dificuldade em adaptar-me à creche. Segundo a minha mãe, durante seis meses, chorava todos os dias por a ver ir embora.

Hoje em dia creio que a minha adaptação morosa e sofrida, se deveu não só à vinculação insegura que tinha com a minha mãe, mas também ao facto de não ter tido um objeto transicional a que me agarrar, para conseguir suportar mais facilmente a ausência dela. Tal como refere Figueiredo “fenómenos e objetos transicionais (...) exercem funções de mediação e podem modular o sofrimento excessivo evitando a interrupção do processo e dando sustentação às operações de desligar e ligar, separar e articular, possibilitando formas moderadas de separação e de reunião capazes de evitar as grandes ansiedades que podem ser evocadas em situações extremas” (2009: 118).

Também em relação ao meu grande medo, na altura, o de ser abandonada, penso agora que se deveria ao facto de a minha mãe, quando me levava à creche, se ir embora enquanto me distraíam, não se despedindo de mim, o que ainda me causava mais revolta, tristeza e angústia. De acordo com Post e Hohmann (2000: 218),

“de forma a estimular a confiança da criança e a comunicação, é preciso deixar que as crianças saibam quando os pais partem e voltam ao infantário. Apesar de por vezes um dos pais querer sair depressa e em silêncio enquanto o seu filho está entretido a brincar, é importante que a criança saiba onde a sua mãe ou o seu pai está, em vez de olhar e aperceber-se de que já saiu sem se despedir dele. A longo prazo, para a criança, a dor de ouvir um dos pais dizer “Adeus, até depois da sesta” é menor do que de sentir, de facto, traída pela mãe ou pelo pai que a deixaram sem a avisarem”.

Refletindo agora sobre a prática profissional, considero que este trabalho foi essencial para compreender a importância da vinculação na infância, ter conhecimento das sequelas que uma vinculação insegura ou até mesmo a quebra de uma vinculação podem deixar numa criança e as consequências negativas que daí advêm no seu desenvolvimento.

O caminho tomado para o desenvolvimento deste trabalho permitiu aprofundar algumas conceções que já possuía e abordar outras de que não tinha noção, mais concretamente o impacto que um vínculo seguro ou inseguro tem na personalidade, nos comportamentos, e no desenvolvimento intelectual dos seres humanos. Todas as aprendizagens realizadas ao longo deste percurso vão-me acompanhar no decorrer da minha prática profissional e creio que vão assentar na minha própria filosofia de trabalho que futuramente tenho intenção de partilhar com a equipa de trabalho de sala e com as famílias das crianças, para que compreendam que o período de adaptação é muito delicado, sendo necessária a colaboração de todos para que a criança se adapte com sucesso, e para que contribuam com as modalidades mencionadas no trabalho para o bem-estar das crianças na instituição educativa.

Para além disso, este trabalho permitiu-me perceber que as relações afetivas são fundamentais para o desenvolvimento social da criança. E que na prática profissional é

essencial desempenhar um papel de mediador e incentivador, assim como proporcionar às crianças uma adaptação envolta de afetos. O desenvolvimento de um vínculo afetivo entre a criança e o educador é a base primordial para que as crianças se adaptem e se sintam seguras nos contextos educativos, de forma a conseguirem brincar, explorar, interagir com as crianças e outros adultos.

Enquanto futura educadora, este trabalho vai fazer com que eu desenvolva no futuro estratégias preventivas eficientes, que visem favorecer as competências pessoais e sociais da criança para que venham a ser pessoas socialmente adaptadas. A equipa pedagógica deve ter uma atenção especial na fase de adaptação da criança, de forma a proporcionar um atendimento de qualidade, com vista a facilitar a integração da criança no meio social.

A realização deste relatório despertou-me para a importância da fase de adaptação da criança. Apercebi-me que neste período é importante criar um vínculo de afeto com a criança, organizar uma rotina mais flexível, estimular a criança e explorar o meio que a envolve, dar apoio nos momentos certos, e desenvolver uma relação aberta com as famílias.

É essencial criar uma relação de cooperação com as famílias, integrá-las na adaptação das crianças e fazer com que participem na vida escolar, pois as crianças, ao sentirem que os pais estão atentos e que participam na sua vida escolar, sentem-se mais seguras e mais confiantes. A adaptação da criança, também depende da relação que é estabelecida entre a família e o educador. Considero importante, no futuro criar uma boa relação com as famílias, dar-lhes apoio nas alturas mais críticas, arranjar estratégias para em conjunto lidarmos com as problemáticas das crianças, dar-lhes abertura para participarem na vida escolar das suas crianças e para falarem dos seus sentimentos e preocupações, no fundo, garantir que as famílias se sintam bem recebidas na instituição.

Posso afirmar que realizei muitas aprendizagens ao longo deste percurso, desenvolvi uma postura mais crítica diante da minha profissão, adquiri algumas competências de investigação que se centraram principalmente na observação, no questionamento e na reflexão.

Numa investigação não podemos apenas investigar o que se passa apenas à nossa volta, mas sim também observarmo-nos a nós próprios, tal como defendem Bogdan e Biklen (1994) ao referirem que os educadores/professores, para além de realizarem os seus trabalhos, também se devem observar a si próprios, parando e afastando-se dos conflitos existentes, sendo capazes de abranger os seus horizontes sobre as situações sucedidas. Na minha opinião, a investigação na e para a prática pedagógica deve ser entendida como um método que tenciona originar e/ou aperfeiçoar o conhecimento profissional. Desta forma, é necessário olhá-la e adotá-la como um recurso qualitativo do trabalho pedagógico que permite uma aquisição de conhecimentos significativa que impulsionará uma intervenção mais apropriada junto das crianças.

Ao analisar e refletir sobre o ano letivo em que integrei o mestrado em Educação Pré-Escolar, posso referir que foi um ano de muitas aprendizagens. Foi o ano em que finalmente as aprendizagens se dirigiram exclusivamente para o trabalho em creche e jardim-de-infância, em que me possibilitaram mobilizar e alcançar novos conhecimentos e conceções que estavam poucos explorados ou que me eram completamente desconhecidos. Também foi nesta altura que comecei a valorizar o espírito reflexivo onde é sustentada a minha formação enquanto pessoa e enquanto profissional.

Com base nos estágios e no desenvolvimento do trabalho, reconheço que os sentimentos das crianças são no geral desvalorizados pelos adultos, no sentido de acharem que por serem crianças não sofrem tanto como os adultos, ou que não faz mal passarem por situações menos boas, porque passado um tempo já nem se lembram do que aconteceu, o que é certo é que até podem esquecer que certas situações ocorreram, no entanto, as marcas psicológicas que provêm desses acontecimentos maus ou menos bons, ficam para toda uma vida.

Hoje em dia ainda existe muita falta de conhecimento no que diz respeito às emoções das crianças, e como tal é necessário que os educadores transmitam aos familiares e às equipas de trabalho a importância de privilegiar os sentimentos e emoções das crianças. É também importante que o educador lhes explique como devem

proceder de forma a ter em conta esses sentimentos, pois é ao respeitar as crianças que se consegue criar uma relação pedagógica com elas, e só assim podem surgir por parte da criança sentimentos de segurança e de afetos necessários ao seu bem-estar, o que por sua vez propicia uma exploração ativa do meio que a rodeia. Segundo Freinet, os educadores não devem reagir

“com a sua natureza de homens, as suas possibilidades e conhecimentos de adultos, como se as crianças que lhes foram confiadas também fossem adultas com iguais possibilidades” (2004: 24). Para termos uma percepção do que é ser criança, e de como são importantes as suas emoções e sentimentos, basta visitarmos a nossa própria infância, tal como refere Freinet:

“se você não voltar a ser como uma criança, não entrará no reino encantado da pedagogia. Em vez de procurar esquecer a infância, acostume-se a revivê-la; reviva-a com os alunos, procurando compreender as possíveis diferenças originadas pelas diversidades de meios e pelo trágico dos acontecimentos que influenciam tão cruelmente a infância contemporânea. Compreenda que essas crianças são mais ou menos o que você era à uma geração. Você não era melhor do que elas, e elas não são piores do que você; portanto, se o meio escolar e social lhes fosse mais favorável, poderiam fazer melhor do que você, o que seria um êxito pedagógico e uma garantia de progresso” (2004: 24).

Em suma, apesar de todas as limitações encontradas, senti que este estudo contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e crescimento pessoal.

## **Referências Bibliográficas**

Abramowicz, A. & Wajskop, G. (1999). *Educação Infantil: Creches*. 2ª Edição. Editora Moderna.

Abreu, I., Sequeira, A. & Escoval, A. (1990). *Ideias e histórias: Contributos para uma educação participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale, New Jersey Disponível em: <http://www.questia.com/read/10105617/patterns-of-attachment-a-psychological-study-of-the> (Capturado a 10 de Fevereiro de 2012).

Albee, G. W. & Joffe, J. M. (Eds.). (1977). *The primary prevention of psychopathology: The issues*. Hanover, NH: University Press of New England.

Almeida, A.M.T (1997). *As Relações Entre Pares em Idade Escolar. Um estudo de avaliação da competência social pelo método de Q-sort*. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Alves, S. (Ed.). (2000). *Qualidade da vinculação e o estatuto de risco no pré-escolar*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Clínica). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

American Psychological Association. (A.P.A.). (1995). *Standards for educational and psychological tests*. Washington: American Psychological Association.

Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Balaban, N. (1988). *Separation: An opportunity for growth*. ERIC Reports, (ED 297867). Washington.

Bassedas, E.; Huguet & T.; Solé, I. *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.



Bloom - Feshbach, S., Bloom - Feshbach, J., & Gaughran, J. (1980). *The child's tie to both parents: Separation patterns and nursery school adjustment*. American Journal of Orthopsychiatry, 50, pp. 505-521.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. (4ªed.). Porto: Porto Editora.

Bowlby, J. (1969), *Attachment and Loss: Attachment*. London: Basic Books (edição revista, 1992)

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2 Separation, anxiety and anger*. London: Pilmico.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss, sadness and depression*. Harmondsworth: Penguin Books.

Bowlby, J. (1982). *Formação e rompimento dos laços afectivos*. São Paulo: Martins Fontes.

Bowlby, J. (1989). As origens do apego. In: *Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Brazelton, T. B. (1992). *Tornar-se família: o crescimento da vinculação antes e depois do nascimento*. Lisboa: Terramar.

Brazelton, T.B. (1994). *Momentos decisivos do desenvolvimento infantil*. (1ªed.). São Paulo: Martins Fontes.

Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1991), *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bukowski, W., Newcomb, A. & Hartup, W. (1996). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Busch, F. (1977). *Theme and variation in the development of the first transicional object*. J. Psycho- Analisis 58 (4), pp. 479-486.

Cassidy, J. (1999). The nature of the chield ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (eds.), *Handbook of Attachment: theory, research and clinical applications*. New York. The Guilford Press, pp. 3-20.

Coimbra, V. (2008). *Preparação para o Parto, Vinculação e vida intra-uterina*. Disponível Fonte Blog: <http://csfeira.blogspot.com/2008/09/vinculacao-e-vida-intra-uterina.html> (Capturado a 17 de Novembro de 2012).

Conselho Nacional de Educação (2007). *Educação e Família [Seminário e Colóquios]*. Lisboa: CNE / Ministério da Educação.

Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança – do 1aos 5 anos*. (5ª edição). Lisboa: A Esfera dos Livros.

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola – Família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Duarte, P. (2010). *As Unidades de Cuidados Continuados como Redes Inter-organizacionais - Factores Facilitadores e Obstáculos*. Dissertação de Mestrado não publicada. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Durkheim, E. (1972). *Educação e Sociologia*. (8ª edição.). São Paulo: Melhoramentos.

Elmhirst, S. (1980). *Transitional objects in transition*. International Journal of Psycho-Analysis, pp. 367-373.

Fein, G. G. (1995) *Infants in group care: Patterns of despair and detachment*. Early Childhood Research Quarterly, pp. 261-275.

Felipe, J. (2001). O Desenvolvimento infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vigotsky, Wallon. In C. Craidy & Kaercher (Orgs.), *Educação de Infância: p'ra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed (pp. 27-38).

Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. Noesis (18), pp. 64-66. Disponível Fonte PDF:  
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf> (Capturado a 17 de Janeiro de 2011).

Ferrari J. L., (1999) Por que es importante el padre? In: Ferrai J. L. *Ser padres en el tercer milenio*. Mendoza, Argentina: Ediciones del Canto Rodado. (pp. 91-117).

Figueiredo, L. C. M. & Santi, P. L. R. (2004). *Psicologia: Uma (nova) introdução*. São Paulo: PUC.

Figueiredo, L. C. M. (2009). *As diversas faces do cuidar: novos ensaios de psicanálise*. São Paulo: Escuta.

Formosinho, J. (2000). *Estudos sobre a Mobilidade Docente*. Cadernos PEPT 2000, 23. Lisboa, Ministério da Educação.

Freinet, C. (2004) *Pedagogia do bom senso*, 7ª edição, São Paulo: Martins Fontes.

Freud, S. (1910). "Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância". In: S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas de Sigmund Freud* (1974), Vol. 10, pp. 53-124. Rio de Janeiro: Imago.

Gleitman, H. (1999). *Psicologia*. (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Goldschmied E. & Jackson S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Santana – Porto Alegre: Artmed.

Gossens, F. A., & Van Ijzendoorn, M. H. (1990). *Quality of infants attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics*. Child Development, 61, pp. 832-837.

Grossman, K. E., & Grossman, K., (2003). Universality of human social attachment as an adaptive process. In C. S. Carter, L. Ahnert, K. E. Grossman, S. B. Hrdy, M. E. Lamb, S. Porges, W. & Sachser N. (Eds.), *Attachment and bonding: A new synthesis*. Cambridge: MIT Press.

Guedeney, N. & Guedeney, A. (2004). *Vinculação: Conceitos e Aplicações*. Lisboa: Climepsi.

Hohmann, M., Banett, B. & Weikart, D. P. (1979), *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. (4ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Horn, M. G. S. (2004) *Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Howe, D., Brandon, M., Hinings, D., & Schofield, G. (1999). *Attachment Theory, Child Maltreatment and Family Support*, New York: Palgrave.

Katz, L. & McClellan, D. (1999). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação Pré-Escolar – A construção da Moralidade* (2ªed., pp.11-48). Lisboa: Texto Editora.

Jensen, P. S., Grogan, D., Xenakis S. N. & Bain M. W. (Março de 1989) Father absence: effects on child and maternal psychopathology. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry* 28(2) pp.171-175.

Klein, H. A. & Ballantine, J. H. (1988). *The relationship of temperament to adjustment in british infant schools*. The Journal of Social Psychology, 128, pp.585-595.

Klein, H. A. (1991). *Temperament and childhood group care adjustment: A cross-cultural comparison*. Early Childhood Research Quarterly, 6, pp. 225-232.

Laeng, M. (1978). *Dicionário de pedagogia*. (2ªed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Leonardo, H. S. (1992). O papel do objecto transicional. *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa: APEI, Nº 21 (Jan./Fev./Mar.), pp. 25-31.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, E. S. (2001). *Como a criança pequena se desenvolve*. São Paulo: Sobradinho.

Lino, D. (1999). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais: Relato de uma Experiencia de Formação da Equipa Educativa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação Pré-Escolar – A construção da Moralidade* (2ªedição, pp.75-105). Lisboa: Texto Editora.

Lourenço, J., Oliveira, M. & Monteiro, S. (2004/2005) *Investigação Acção: Princípios Gerais*. Trabalho realizado no âmbito da disciplina Metodologia da Investigação I. DEFCUL - Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Departamento de Educação, Lisboa, 8 pp. Disponível Fonte PDF: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/t1invaccaotexto.pdf> (Capturado a 4 de Junho de 2012).

Lurçat, L. (1982). *Uma escola pré-primária*. (1ªed.). Biblioteca do Educador profissional. Lisboa: Livros Horizonte.

Lüdke M. & André M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. (1ªed.). São Paulo: E.P.U.

Machado, G., Soares, I., & Silva, C. (1996). *Avaliação da representação da vinculação e da percepção da qualidade da relação actual pais - adolescentes*. In L. Almeida, S. Araújo, M. Gonçalves, C. Machado & M. Simões (Org.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, (Vol IV). Braga: APPOR.

Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Mazorra, L. (2001). *A criança e o luto: Vivências fantasmáticas diante da morte do genitor*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC.

Mendonça, M. (2000). *A Educação de Infância. Traço de união entre a Teoria e a Prática*. (3ª edição). Coleção: Horizontes da didática. Porto: Edições Asa.

Meirieu, P. (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed

Ministério da Educação. (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-escolar, 4ª Edição.

Montagner, H. (1993). *A Vinculação: A Aurora da Ternura*. Lisboa: Instituto Piaget.

Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: ISCSP

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Nunes, P. A. O. (2010). *Experiência Auditiva no Meio Intra-uterino*. Psicologia. pt – O Portal dos Psicólogos. Trabalho realizado no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Coimbra, 15 pp. Disponível Fonte PDF: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0157.pdf> (Capturado a 6 de Abril de 2012)

Odom, S. L. (2002). *Narrowing the question: social integration and characteristics of children with disabilities in inclusion settings*. Early childhood Research Quarterly 17 Wright School of Education, Indiana University, USA. Disponível fonte PDF: <http://www.smccd.edu/accounts/franciscoe/ece260/SocialInterpretation.pdf> (Capturado a 13 de Julho de 2013).

Oliveira, C. M. S., & Marques, L.P.C. (s. d.). *John Bowlby*. Trabalho realizado no âmbito da disciplina Psicopatologia Cognitivo - Comportamental. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Coimbra, 5 pp. Disponível fonte PDF: [http://gaius.fpce.uc.pt/pessoais/mccanavarro/pdf/trabalhos/principais\\_autores/John%20Bowlby%20sd.pdf](http://gaius.fpce.uc.pt/pessoais/mccanavarro/pdf/trabalhos/principais_autores/John%20Bowlby%20sd.pdf) (Capturado a 26 de Fevereiro de 2012).

Oliveira - Formosinho, J. & Araújo S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica - Experiência*

*social, educação e Desenvolvimento, (Revista do Instituto Superior de Psicologia Aplicada)*. Lisboa. 1(XXII), 81-94.

Oliveira - Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora (3ª edição, pp.43-92).

Oliveira - Formosinho, J. (2011), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Papalia, D.E. & Olds, S. P. (2000). *Desenvolvimento Humano*. (7ªed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Paula, S. R. & Faria M. A. (2010). Afetividade na aprendizagem. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 1 – nº1. Disponível Fonte PDF: <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdfs/sandra.pdf> (Capturado a 6 de Outubro de 2013).

Pereira, A. (1998). *Adaptação*. In Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de cultura – Edição Século XXI. Volume I. (pág. 570) Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.

Piaget, J. (1987) *Seis estudos de Psicologia*, Rio de Janeiro: Forense.

Pité, J. (1997). *Dicionário breve de sociologia*. (1ª edição). Lisboa: Editorial Presença.

Portugal, G.” *Crianças Famílias e Creches “Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*, 1998, Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



Queiroz, D. T., Vall, J., Souza, Â. M. A.; Vieira, N. F. C., (2007) *Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde*. R. Enferm UERJ, Rio de Janeiro. pp. 276-83. Disponível Fonte PDF: <http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf> (Capturado a 18 de Julho de 2011).

Raimbault, G. (1979). *A criança e a morte*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil. (1998). Brasília: MEC.

Rico, A. M. (s. d.). Psicologia da Gestante. Guia do bebê. *A comunicação verbal na gestação*. Disponível Fonte: <http://guiadobebe.uol.com.br/a-comunicacao-verbal-na-gestacao/> (Capturado a 18 de Novembro de 2012).

Roldão, M. (2000) *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.

Rosa, J. (Julho/Setembro de 1988). *Perspectiva Educacional de Observação e Registo do Desenvolvimento*. Cadernos de Educação de Infância , pp. 9-11.

Rossetti-Ferreira , M. C. & Amorim, K. (1996). *Relações afetivas na família e na creche durante o processo de inserção de bebês*. Trabalho apresentado no IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos, Brasília.

Rubin, Z. (1980). *A amizade das crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Rudio, F.V. (2004). *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes.

Salamonde, C. (1987). *Importância do objecto transicional para um desenvolvimento psíquico sadio*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Saltini, C. (1997). *Afetividade & inteligência*. Rio de Janeiro: DPA.

Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora.

Salvaterra, M. F. A.S. (2007). *Vinculação e Adopção*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Aplicada – Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Nova de Lisboa – Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa. 403 pp. Disponível Fonte PDF: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/75/1/TES%20SALV1.pdf> (Capturado a 3 de Março de 2012).

Scaal, B. (1983). La reconnaissance des odeurs maternelles. *Science et Vie*, Les premières années de la vie – Hors série, n° 145, Décembre, pp. 18-22.

Schmidt, E. B. & Argimon, I. I. L. (2009). *Vinculação da gestante e apego materno fetal*. Paidéia (Ribeirão Preto). Disponível fonte PDF: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v19n43/08.pdf> (Capturado a 17 de Fevereiro de 2012).

Sebastian, M. (2003). *Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil*. Curitiba: IESDE.

Simeonsson, R. (1994). *Risk, resilience and prevention: promoting the well-being of children*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Shinn M. (1978) Father absence and children's cognitive development. *Psychol Bull* ; 85(2) pp. 295-324.

Skinner, R.; Cleese, J.; (1983) *Famílias e como (sobre) viver com elas*. Porto: Edições Afrontamento.

Soares, I. (2009). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. Braga: Psiquilíbrios.

Soares, I. (1996). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência. Estudo intergeracional: mãe-filho*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. (3ª edição). Lisboa: Caloust Gulbenkian.

Trevarthen, C. (2003) Infant psychology is an envolving culture. Comentary on: *Infants in Groups: A Paradigm for the Study of Early Social Development*. In Human Development (2003), 46, pp. 233-246.

Troeger, N. (Junho de 2010). Cantinho psi – O quê, o meu filho precisa de um Psicólogo? Revista – *Educadores de Infância*, p. 26.

Troeger, N. (Abril de 2011) Psicologia – Superprotecção. Revista - Educadores *de Infância*, p. 16.

Vala, J. (1989). A análise de Conteúdo. In A. Silva, & J. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vaughn, B., & Korth, B. B. (2001-2006). *Socialization of preschoolers' beliefs across parent and peer relationship*. Bolsa de investigação financiada pela National Science Foundation.

Veríssimo, M., Blicharsky, T., Strayer, F. e Santos, A. (1995). *Vinculação e estilos de comunicação da criança*. *Análise Psicológica*, 1-2 (XIII), 145-155.

Verne, T., & Kelly, J., (1984). *A vida secreta da criança no útero*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Vitória, T. & Rossetti – Ferreira, M. C. (1993). *Processos de adaptação na creche*. *Cadernos de Pesquisa*. 86, pp. 55-64.

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora

Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2002). *A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância*. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (pp. 1037-1066)

**Documentos Institucionais:**

Dossier Pedagógico desenvolvido na UC Estágio I (2010/2011).

Dossier Pedagógico desenvolvido na UC Estágio II (2010/2011).

Pré – Projeto sobre o “Processo de vinculação e adaptação na creche e no jardim-de-infância”, desenvolvido na UC Seminário de Investigação e de Projecto (2010/2011).

Pré - Projeto educativo da instituição A (2008/2009).

Projeto pedagógico de grupo, da Sala de Creche dos 2-3-anos da instituição A (2010/2011).

Projeto educativo do agrupamento de escolas a que pertence a instituição B.

Plano anual de actividades do jardim-de-infância da instituição B (2010/2011).

Projecto curricular do grupo da Sala do Jardim-de-Infância da Instituição B (2010/2011).

## **Anexos**

**Anexo A**

<b>Grupo de Crianças - Creche</b>			
<b>Nomes das crianças</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Aspetos a realçar</b>
Iana	Feminino	2 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transitou do ano letivo anterior.</li> <li>• Estava completamente adaptada.</li> <li>• Usava chupeta e uma fralda de pano para dormir.</li> <li>• Adormecia facilmente sozinha.</li> </ul>
Guel	Masculino	1 ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Era uma das crianças recém - chegadas à sala.</li> <li>• Estava a fazer uma boa adaptação.</li> <li>• Usava uma chupeta, um peluche (cão) e uma fralda de pano para dormir.</li> <li>• Tinha uma certa dificuldade em adormecer sozinho.</li> </ul>
Kiko	Masculino	2 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Era uma das crianças recém – chegadas à sala.</li> <li>• Estava com grandes dificuldades em adaptar-se.</li> <li>• Usava um boneco (dôdo) para dormir a sesta.</li> <li>• Tinha sérias dificuldades em adormecer, sendo necessária a presença de um adulto ao seu lado, para o embalar.</li> </ul>
Jô	Masculino	2 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transitou do ano letivo anterior.</li> <li>• Estava completamente adaptado.</li> <li>• Usava chupeta para dormir.</li> <li>• Tinha dificuldades em adormecer sozinho, sendo necessária a presença de um adulto ao seu lado para o adormecer.</li> </ul>
Ju	Masculino	2 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transitou do ano letivo anterior.</li> <li>• Estava completamente adaptado.</li> <li>• Usava chupeta e a sua almofada (fada) para</li> </ul>

Relatório de Estágio

			<p>dormir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adormecia facilmente sozinho.</li> </ul>
Nôno	Feminino	2 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Era uma das crianças recém-chegadas à sala.</li> <li>• Adaptou-se bastante bem ao novo contexto educativo.</li> <li>• Usava chupeta para dormir.</li> <li>• Adormecia facilmente sozinha.</li> </ul>
Ena A.	Feminino	2 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transitou do ano letivo anterior.</li> <li>• Estava completamente adaptada.</li> <li>• Usava chupeta para dormir.</li> <li>• Tinha uma certa dificuldade em adormecer sozinha.</li> </ul>
Ena B.	Feminino	2 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transitou do ano letivo anterior.</li> <li>• Estava completamente adaptada.</li> <li>• Usava chupeta para dormir.</li> <li>• Adormecia facilmente sozinha.</li> </ul>
Tim	Masculino	2 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transitou do ano letivo anterior.</li> <li>• Estava completamente adaptado.</li> <li>• Usava chupeta e uma almofada para dormir.</li> <li>• Adormecia facilmente sozinho.</li> </ul>
Igo	Masculino	2 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transitou do ano letivo anterior.</li> <li>• Estava completamente adaptado.</li> <li>• Usava chupeta para dormir.</li> <li>• Tinha uma certa dificuldade em adormecer sozinho.</li> </ul>
Fia	Feminino	2 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transitou do ano letivo anterior.</li> <li>• Estava completamente adaptada.</li> <li>• Usava chupeta e uma fralda de pano para dormir.</li> <li>• Também usava a chupeta frequentemente durante a hora letiva na sala para se tranquilizar, uma vez que era uma criança muito conflituosa, com um temperamento</li> </ul>



			<p>difícil.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adormecia facilmente sozinha.</li> </ul>
Sof	Feminino	2 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Era uma das crianças recém-chegadas à sala.</li> <li>• Estava com dificuldades em adaptar-se ao novo contexto.</li> <li>• Usava a chupeta e os seus bonecos Marta e Pulinhos frequentemente.</li> <li>• Adormecia facilmente sozinha.</li> </ul>
Aco	Masculino	2 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transitou do ano letivo anterior.</li> <li>• Estava completamente adaptado.</li> <li>• Usava uma fralda de pano para dormir.</li> <li>• Adormecia facilmente sozinho.</li> </ul>
Ipa	Feminino	2 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Era uma das crianças recém-chegadas à sala.</li> <li>• Estava com dificuldades em adaptar-se ao novo contexto.</li> <li>• Usava a chupeta e o seu boneco “Gugu” frequentemente.</li> <li>• Tinha bastante dificuldade em adormecer sozinha, sendo necessária a presença de um adulto ao seu lado para a adormecer.</li> </ul>

## Anexo B

### Fotografias referentes ao contexto de creche



A Sof na hora do lanche com os seus objetos transicionais "A Marta e o Pulinhos".



A Ipa mesmo estando entretida a fazer um desenho não perdia o seu Gugu de vista.



O Guel a dormir com os seus objetos transicionais.



No momento de grande grupo a Sof e a Ipa com os seus objetos transicionais.



Antes da sesta a entregar às crianças as chupetas e os seus objetos para dormirem tranquilos.

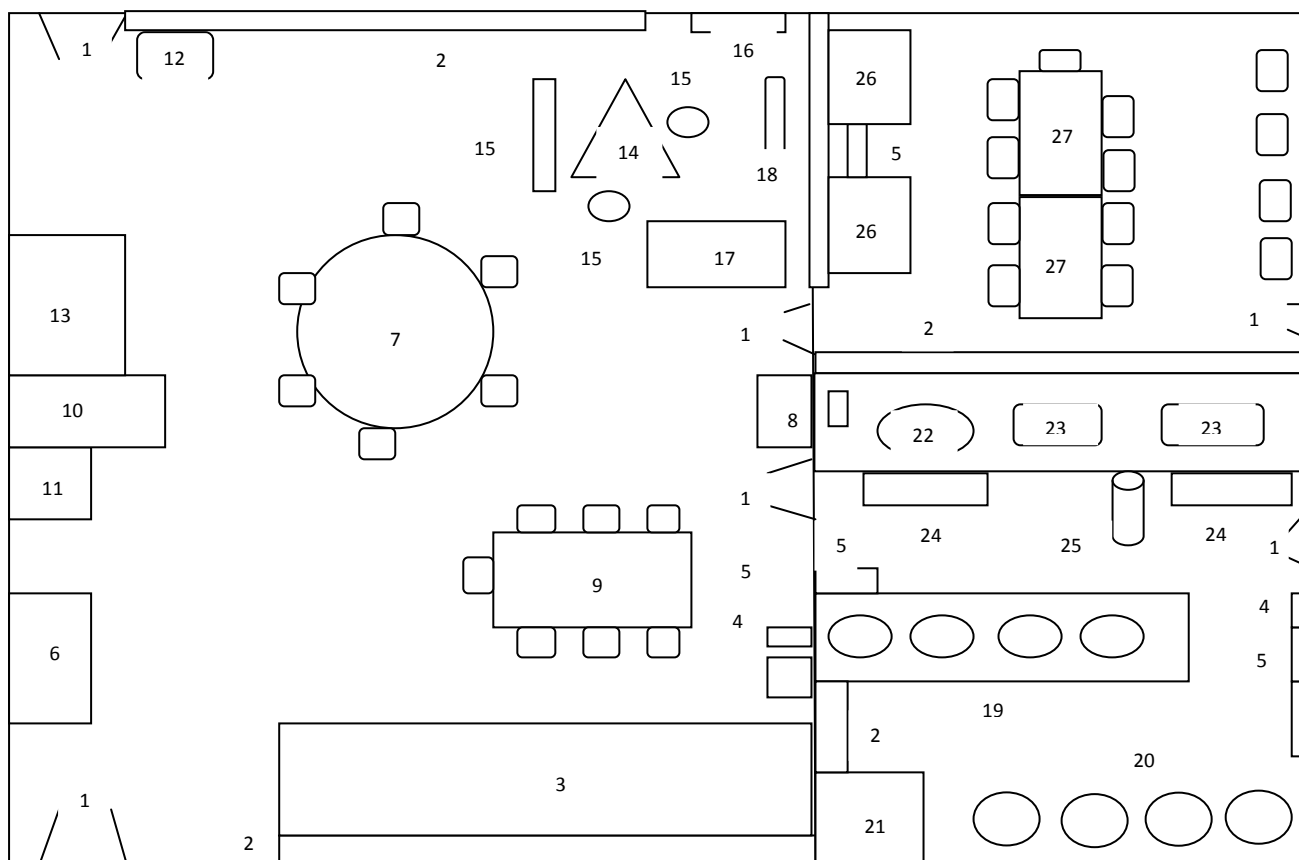
**Anexo C****Rotina do Contexto de Creche<sup>11</sup>**

<b>Horários</b>	<b>Rotina</b>
<b>7:30 – 9:25</b>	Acolhimento
<b>9:25 – 9:30</b>	Hora de arrumar
<b>9:30 – 10:00</b>	Momento de grande grupo (actividade proposta de descoberta e exploração)
<b>10:00 – 10:15</b>	Higiene e Reforço Alimentar
<b>10:15 – 10:45</b>	Actividades activas propostas ou espontâneas
<b>10:45 – 10:50</b>	Hora de arrumar
<b>10:50</b>	Higiene
<b>11:00</b>	Almoço
<b>12:00 – 12:30</b>	Higiene / Muda de fraldas
<b>12:30 – 15:00</b>	Repouso
<b>15:00 -15:30</b>	Troca de fraldas
<b>15:30</b>	Lanche
<b>16:00</b>	Higiene
<b>16:00 – 19:00</b>	Regresso às famílias

<sup>11</sup> Tabela retirada do Dossier de Estágio I, elaborado para a Unidade Curricular Estágio I, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2010/2011.

## Anexo D

### Planta da sala do contexto de creche<sup>12</sup>



### Legenda

1- Porta

2- Janela

3- Bancada com o ponto de água

4- Suporte com toalhas de papel

5- Balde do lixo

#### Área dos jogos de mesa

6- Móvel com prateleiras

7- Mesa redonda

#### Área da expressão plástica

8- Móvel para folhas, tintas etc.

9- Mesa rectangular

#### Área das Construções

10- Móvel com gaveta

11- Tapete com estradas

#### Área da biblioteca

12- Pequeno móvel com livros

13- Tapete

#### Área do faz-de-conta

14- Mesa pequena

15- Bancos

16- Espelho

17- Fogão e Lava Loiça

18- Cabide

#### Casa de Banho

19- Lavatórios

20- Sanitas

21- Base de Duche

22- Banheira

23- Trocador de Fraldas

24- Gavetas

25- Depósito de Fraldas

#### Refeitório da sala de 1-2 anos

26- Móvel

27- Mesas

**Anexo E**

<b>Grupo de Crianças – Jardim de Infância</b>			
<b>Nomes das crianças</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Aspetos a realçar</b>
Dé	Masculino	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veio de outra instituição educativa.</li> <li>• Estava completamente adaptado.</li> <li>• Criança comunicativa, imatura para a idade, com pouca capacidade de concentração.</li> <li>• Ia permanecer mais um ano no jardim – de – infância.</li> </ul>
Bara	Feminino	7 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veio de outra instituição educativa.</li> <li>• Estava completamente adaptada.</li> <li>• Criança reservada, atenta e interessada.</li> <li>• Ia entrar para o 1º Ciclo.</li> </ul>
Ina	Feminino	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veio de outra instituição educativa.</li> <li>• Estava completamente adaptada.</li> <li>• Criança tímida, com pouca capacidade de concentração.</li> <li>• Ia entrar para o 1º Ciclo.</li> </ul>
Rina	Feminino	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veio de outra instituição educativa.</li> <li>• Estava completamente adaptada.</li> <li>• Criança comunicativa e muito distraída.</li> <li>• Ia entrar para o 1º Ciclo.</li> </ul>
Nis	Masculino	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veio de outra instituição educativa.</li> <li>• Estava completamente adaptado.</li> <li>• Criança reservada, com pouca capacidade de concentração.</li> <li>• Foi indicado pela educadora para fazer uma avaliação com um terapeuta da fala.</li> <li>• Ia entrar para o 1º Ciclo.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transitou do ano letivo anterior.</li> </ul>

# Relatório de Estágio

Alo	Masculino	7 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estava completamente adaptado.</li> <li>• Criança comunicativa, atenta e interessada.</li> <li>• Ia entrar para o 1º Ciclo.</li> </ul>
Tavo	Masculino	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veio de outra instituição educativa.</li> <li>• Estava com dificuldades em adaptar-se.</li> <li>• Criança comunicativa, com pouca capacidade de concentração e pouca motivação para as aprendizagens.</li> <li>• Ia entrar para o 1º Ciclo.</li> </ul>
Jô	Feminino	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veio de outra instituição educativa.</li> <li>• Estava completamente adaptada.</li> <li>• Criança comunicativa, atenta e interessada.</li> <li>• Ia entrar para o 1º Ciclo.</li> </ul>
Jomi	Masculino	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veio de outra instituição educativa.</li> <li>• Estava completamente adaptado.</li> <li>• Criança bastante tímida, com pouca capacidade de concentração.</li> <li>• Ia entrar para o 1º Ciclo.</li> </ul>
Jope	Masculino	7 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veio de outra instituição educativa.</li> <li>• Estava completamente adaptado.</li> <li>• Criança comunicativa, atenta e interessada.</li> <li>• Ia entrar para o 1º Ciclo.</li> </ul>
Zeni	Masculino	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veio de outra instituição educativa.</li> <li>• Estava completamente adaptado.</li> <li>• Criança comunicativa, atenta e interessada.</li> <li>• Ia entrar para o 1º Ciclo.</li> </ul>
Ura	Feminino	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veio de outra instituição educativa.</li> <li>• Estava completamente adaptada.</li> <li>• Criança comunicativa, atenta e interessada.</li> <li>• Ia entrar para o 1º Ciclo.</li> </ul>

Relatório de Estágio

Nôr	Feminino	7 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veio de outra instituição educativa.</li> <li>• Estava completamente adaptada.</li> <li>• Criança um pouco tímida, atenta e interessada.</li> <li>• Ia entrar para o 1º Ciclo.</li> </ul>
Ria	Feminino	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veio de outra instituição educativa.</li> <li>• Estava completamente adaptada.</li> <li>• Criança comunicativa, atenta e interessada.</li> <li>• Ia entrar para o 1º Ciclo.</li> </ul>
Ela	Feminino	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veio de outra instituição educativa.</li> <li>• Estava completamente adaptada.</li> <li>• Criança comunicativa, com pouca capacidade de concentração</li> <li>• Ia entrar para o 1º Ciclo.</li> </ul>
Quel	Feminino	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estava a frequentar pela primeira vez uma instituição educativa.</li> <li>• Estava com dificuldade em adaptar-se e integrar-se no grupo.</li> <li>• Criança comunicativa, caprichosa, com pouca capacidade de concentração.</li> <li>• Ia entrar para o 1º Ciclo.</li> </ul>
Digo	Masculino	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veio de outra instituição educativa.</li> <li>• Estava completamente adaptado.</li> <li>• Criança reservada, imatura para a idade, com pouca capacidade de concentração.</li> <li>• Ia permanecer mais um ano no jardim – de – infância.</li> </ul>
Muel	Masculino	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veio de outra instituição educativa.</li> <li>• Estava completamente adaptado.</li> <li>• Criança muito tímida, com baixa auto-estima, atento e interessado.</li> <li>• Ia entrar para o 1º Ciclo.</li> </ul>



# Relatório de Estágio

Ara	Feminino	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veio de outra instituição educativa.</li> <li>• Criança com diagnóstico de paralisia cerebral, completamente dependente dos adultos.</li> <li>• Criança bastante voluntariosa, com pouca capacidade de concentração e pouca motivação para as aprendizagens.</li> <li>• Demonstrava estar adaptada ao contexto.</li> <li>• Ia permanecer no jardim-de-infância.</li> </ul>
Sana	Feminino	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veio de outra instituição educativa.</li> <li>• Estava completamente adaptada.</li> <li>• Criança comunicativa, atenta e interessada.</li> <li>• Ia entrar para o 1º Ciclo.</li> </ul>

## **Anexo F**

### **Parte da reflexão cooperada com a educadora B sobre os casos da Quel e do Tavo.<sup>13</sup>**

Esta semana recebi a visita do orientador do meu relatório de estágio, com o qual surgiram novas temáticas de reflexão. Falámos sobre duas crianças, cujas problemáticas se reflectem no tema do meu trabalho final, e as quais pretendo interpretar e analisar ao longo do mesmo.

Primeiramente falámos sobre o Tavo, um menino que perdeu o seu pai há pouco tempo, e que apesar de ter o seu grupo de pertença e a sua família, ficou sem a sua vinculação, pois era um pai muito presente, e era a pessoa que lhe transmitia a segurança que todas as crianças necessitam para ter estabilidade e confiança para enfrentarem o mundo que as rodeia. Esta criança não tem capacidade de concentração, não sorri, e poucas são as actividades que lhe despertam interesse.

A educadora B pediu opinião a uma psicóloga do agrupamento, contudo o seu diagnóstico não foi conclusivo. O professor Augusto referiu que, tudo o leva a crer que esta criança está com uma depressão que o conduz a um bloqueio emocional afectivo. Mencionou ainda, que provavelmente o Tavo tem problemas graves de vinculação, pois a sua mãe não lhe consegue prestar a atenção que necessita, e para além disso, os seus avós paternos estão a lutar na justiça pela sua custódia contra a família materna. Esta disputa faz com que a criança fique confusa, e não perceba a que família pertence.

Relativamente a este assunto a educadora B referiu que já alertou a família e pediu a opinião de uma psicóloga. Mencionou também, que será quando o Tavo entrar no primeiro ciclo que provavelmente a família vai tomar consciência do seu problema, caso a situação não se modifique, pois em todos os trabalhos que é necessário concretizar, ele simplesmente não consegue fazer, sendo sempre necessário o apoio de um adulto. A educadora B está muito preocupada, pois se esta suposição se confirmar no futuro e não for diagnosticada a tempo, poderá trazer graves problemas à criança.

---

<sup>13</sup> Reflexão retirada do Dossier de Estágio II, elaborado para a Unidade Curricular Estágio II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2010/2011.

Para além desta situação, falei com a educadora sobre outra criança que há pouco tempo teve sérios problemas de integração no grupo. A Quel é uma menina que aos três anos sofreu uma intervenção cirúrgica para remover um tumor no cérebro, e essa operação fez com que perdesse algumas capacidades que já tinha adquirido (o andar, o falar). Antes de entrar para o jardim-de-infância, a Quel esteve sempre em casa com a família, que a manteve numa “redoma de vidro” em que toda a gente lhe fazia as vontades, sem nunca a contrariar.

Quando veio pela primeira vez para o Jardim-de-infância, a educadora fez todos os possíveis para a integrar no grupo, estimulando as outras crianças a ajudarem-na e a brincar com ela, contudo como a Quel estava habituada a ser o centro das atenções e a fazerem-lhe todas as vontades, começou a ressentir-se no jardim-de-infância, pois lá isso não acontecia e começou a querer mandar nas brincadeiras das outras crianças.

Desta forma, as crianças que mais a ajudaram começaram a afastar-se e a recusar brincar com ela, chegando ao ponto de ninguém querer brincar ou fazer par com ela para trabalhar. Quando a Quel tomou consciência desta situação, começou a pressionar as meninas com quem ela mais simpatiza para brincar com ela, de tal forma que não as deixava em paz. Relativamente a esta criança, o professor Augusto referiu que todo este cenário indica, que a Quel é uma criança muito caprichosa, que tem uma grande necessidade de “sufocar” os outros e de ser o centro das atenções.

Para combater o capricho da Quel e inclui-la de novo no grupo, a educadora referiu que é necessário um trabalho realizado diariamente com a participação do grupo, apelando aos colegas para que brinquem com ela no recreio, na formação de pares ter o cuidado de estipular desde logo um par que se voluntarie a trabalhar com ela, e indo sempre demonstrando o seu contentamento por estarem a aceitar a R. de novo nas suas brincadeiras.

Para além disso, a educadora pretende que a Quel perceba, que para que os colegas a aceitem de novo, tem que mudar a sua atitude, de forma a conseguir criar uma relação de vinculação com o seu grupo de pares. Actualmente a Quel já começou a mudar de atitude e as outras crianças começaram também a aceitá-la de novo.

## Anexo G

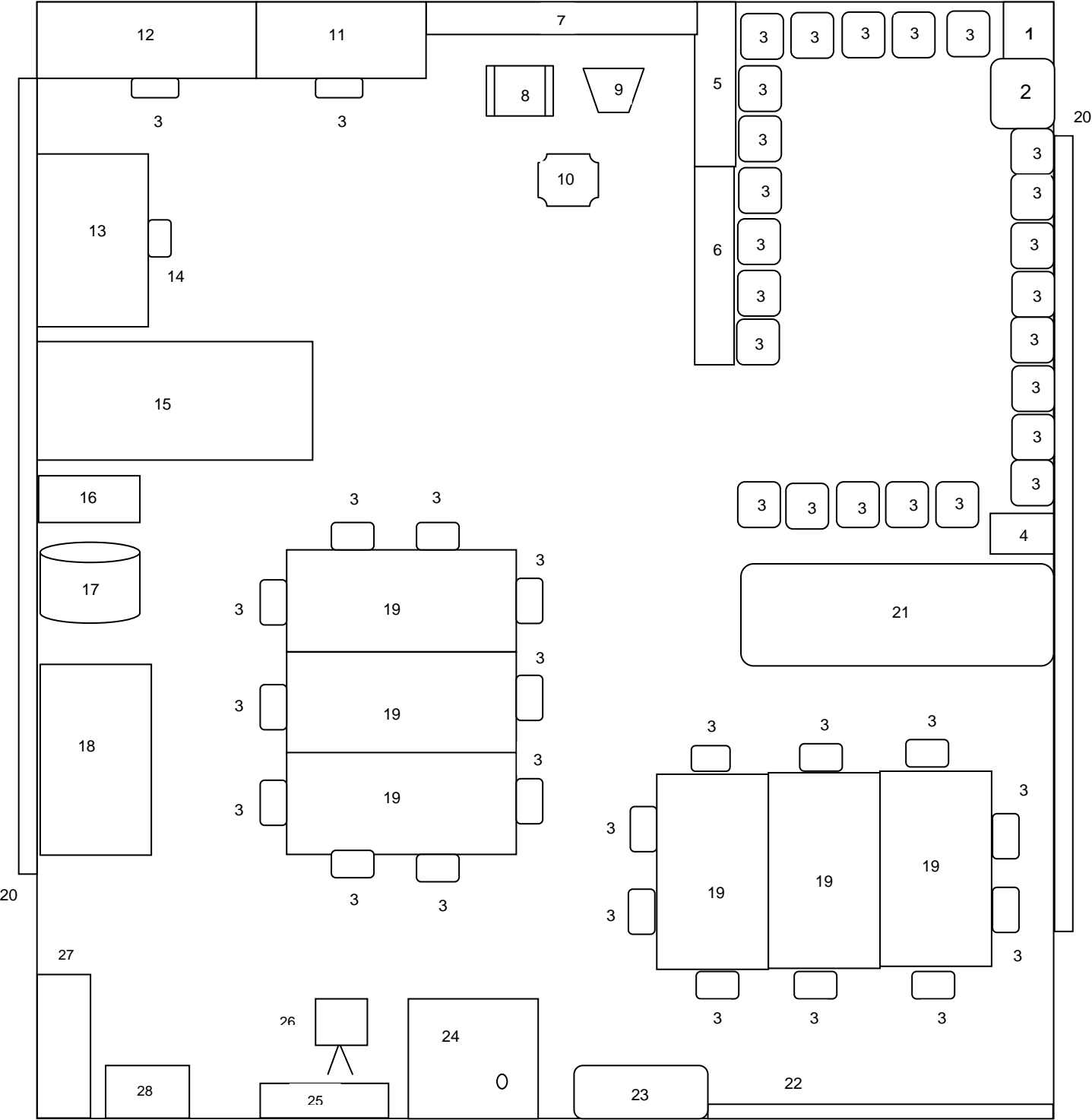
### Rotina do Contexto de jardim-de-infância<sup>14</sup>

<b>8h:30 – 9h:00</b>	<b>Acolhimento</b>
<b>9h:00 – 9h:45</b>	Reunião de grande grupo
<b>9h:45 – 10h:00</b>	Higiene / Lanche
<b>10h:00 – 11h:10</b>	Trabalhos / Áreas
<b>11h:10 – 11h:15</b>	Tempo de arrumar
<b>11h:15 – 11h:30</b>	Comunicação dos trabalhos
<b>11h:30 – 12h:00</b>	Recreio
<b>12h:00 – 13h:30</b>	Almoço e Recreio
<b>13h:30 – 14h:00</b>	Reunião de grande grupo – lançamento de propostas de trabalho
<b>14h:00 – 15h:00</b>	Realização das propostas
<b>15:00 – 15: 05</b>	Tempo de arrumar
<b>15: 05 – 15:30</b>	Avaliação do dia

<sup>14</sup> Tabela retirada do Dossier de Estágio II, elaborado para a Unidade Curricular Estágio II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2010/2011.

Anexo H

Planta da sala de Jardim-de-infância



**Legenda:** <sup>15</sup>

- 1- Móvel com rádio e cd's;
- 2- Cadeira da S. (Criança com diagnóstico de paralisia cerebral);
- 3- Cadeiras;
- 4- Caixa com blocos de construções;
- 5- Móvel com blocos de construções;
- 6- Móvel com jogos;
- 7- Quadro;
- 8- Standing da Ara.;
- 9- Carrinho da Ara.;
- 10- Aranha da Ara;
- 11- Mesa com computador;
- 12- Mesa com computador e impressora;
- 13- Mesa com blocos de escrita; canetas e telefone de brincar;
- 14- Cadeira de escritório;
- 15- Móvel com materiais de desperdício;
- 16- Aquecedor;
- 17- Caixa com areia;
- 18- Mesa das ciências;
- 19- Mesas de trabalho;
- 20- Janelas;
- 21- Móvel com vários materiais (canetas, lápis, folhas, cartolinas, colas, dossiers, etc.);
- 22- Placard para as crianças exporem os seus desenhos;
- 23- Móvel com cacifos para as crianças guardarem os seus trabalhos;
- 24- Porta;
- 25- Móvel com tintas;
- 26- Cavalete;
- 27- Armário para os adultos;
- 28- Armário com dossier

---

<sup>15</sup> Planta retirada do Dossier de Estágio II, elaborado para a Unidade Curricular Estágio II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2010/2011.